

Anais do I Seminário Internacional Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica

Uerj, 04 a 07
de dezembro de 2023

Organização
Bruno Miranda Neves
Livaldo Teixeira da Silva
Eloiza Oliveira
Tiago Favero



CEPUERJ



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR DE FORMAÇÃO
HUMANA COM TECNOLOGIAS

Reitor

Gulnar Azevedo e Silva

Vice-Reitor

Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues

Pró-reitor de Graduação (PR-1)

Antonio Soares da Silva

Pró-reitor de Pós-graduação e Pesquisa (PR-2)

Eizabeth Fernandes de Macedo

Pró-reitora de Extensão e Cultura (PR-3)

Ana Maria de Almeida Santiago

Pró-reitora de Políticas e Assistência Estudantis (PR-4)

Daniel Pinha Silva

Pró-reitor de Saúde (PR-5)

Ronaldo Damião

Diretor do Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias (IFHT)

Carlos Alberto Pereira de Oliveira

Coordenadora de Graduação do Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias (IFHT)

Claudia de Cassia Capello

Coordenador de Extensão do Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias (IFHT)

Eduardo Pimentel Menezes

Comitê Gestor do Programa Desenvolvimento e Educação – Theotonio do Santos (ProDEd-TS/UERJ)

Bruno Miranda Neves

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira (in memorian)

Livaldo Teixeira da Silva



Anais do **1º Seminário Internacional**

Formação de Professores
para a Educação Profissional
Técnica e Tecnológica

Organizadores:

Bruno Miranda Neves

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira (in memoriam)

Livaldo Teixeira da Silva

Tiago Favero de Oliveira

Rio de Janeiro
2024



Anais do I Seminário Internacional Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica
UERJ, 2024

Copyright©2024 Bruno Miranda Neves, Eloiza da Silva Gomes de Oliveira, Livaldo Teixeira da Silva
e Tiago Fávero de Oliveira (Orgs.)

Esta edição está licenciada nos termos da Atribuição 4.0 Internacional Creative Commons
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



Coordenação do Projeto: Bruno Miranda Neves, Eloiza da Silva Gomes de Oliveira,
Livaldo Teixeira da Silva e Tiago Fávero de Oliveira

Capa:

Projeto Gráfico e Diagramação: Luis Gustavo Costa Gama (Firjan SENAI / Didep)

Revisão Textual:

Revisão Jurídica:

Revisão Técnica:

Design Instrucional:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Seminário Internacional Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica (1. : 2024 : Rio de Janeiro, RJ) Anais do I Seminário Internacional Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica [livro eletrônico] / organizadores Bruno Miranda Neves...[et al.]. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2024. PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Livaldo Teixeira da Silva, Eloiza Oliveira, Tiago Favero. Bibliografia.

ISBN 978-85-60724-11-6

1. Educação - Congressos 2. Educação profissional e tecnológica I. Neves, Bruno Miranda. II. Silva, Livaldo Teixeira da. III. Oliveira, Eloiza. IV. Favero, Tiago.

24-228259

CDD-370.6



Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Congressos 370.6

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129





Iº Seminário Internacional Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica



A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por intermédio do Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias (IFHT) e do Programa Desenvolvimento e Educação - Theotônio dos Santos (ProDEd-TS), promoveu o I Seminário Internacional Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica, nos dias 04, 05, 06 e 07 de dezembro de 2023, com transmissão on-line. Na oportunidade estiveram presentes 224 pessoas do Brasil e do Uruguai.

O evento se ocupou dos desafios postos para a qualificação de professores que atuam nos diferentes níveis da Educação Profissional Técnica (EPT), com ênfase nos últimos 15 anos, devido a criação, expansão e consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Considerando que o Brasil vive num novo contexto político e social, foi uma oportunidade para interlocuções de educadores, pesquisadores, gestores, estudantes, setor produtivo e entidades da sociedade civil dialogarem sobre perspectivas da educação básica em seus vínculos com a formação para o trabalho.

Ressaltou-se a importância das instituições formadoras e as demandas sociais, especialmente, daquelas mantidas com recursos públicos que terão espaço para encontros regionais e bilaterais na programação, com vistas ao estabelecimento e aprofundamento de parcerias.

O evento também foi uma oportunidade para que as discussões e produtos desenvolvidos no Mestrado Profissional em Rede em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) sejam apresentados, garantindo ainda mais espaço para o aprofundamento dos debates sobre a formação para esta modalidade de ensino. Além de congregar um público amplo, também permitiu que os melhores trabalhos submetidos ao Comitê Científico do Seminário sejam publicados em dossiê temático, na Revista Desenvolvimento e Civilização da UERJ, periódico científico do Programa Desenvolvimento e Educação – Theotônio dos Santos (ProDEd-TS/ UERJ). Outrossim, estuda-se a viabilidade de publicação de livro com os textos bases das conferências.

Agradecemos aos órgãos de nossa Universidade que colaboraram com o êxito deste I Seminário, e, especialmente aos apoios de instituições parceiras do Brasil e do Uruguai, cujos empenhos se traduziram na mais perfeita sintonia dos participantes.

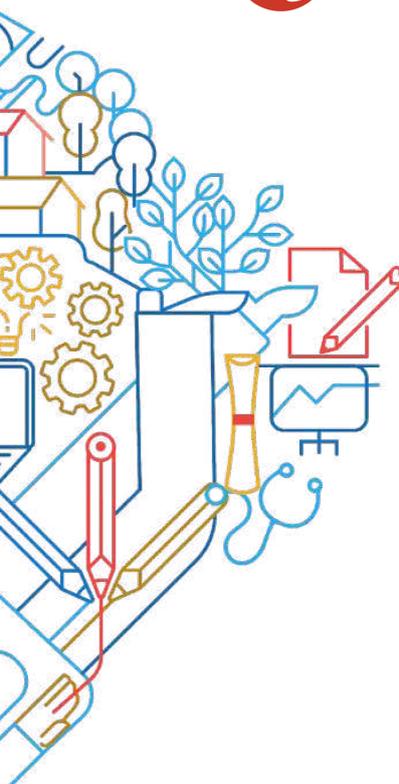
Bruno Miranda Neves

Livaldo Teixeira da Silva

Tiago Fávero de Oliveira





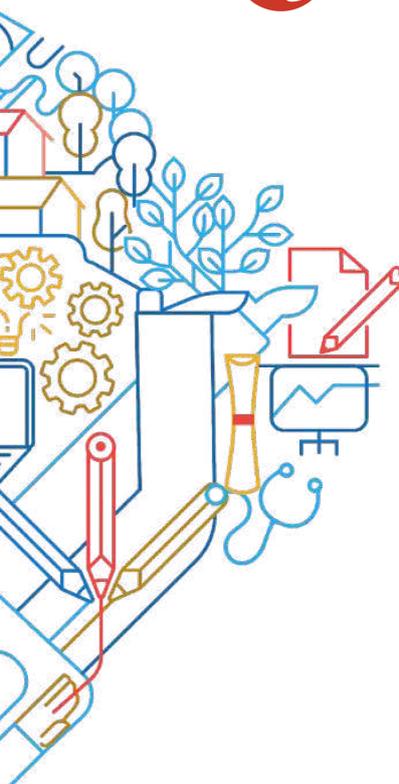


SUMÁRIO

AÇÕES DE INCLUSÃO NO IFMT - CAMPUS BARRA DO GARÇAS: CAMINHOS PARA A CONSCIENTIZAÇÃO DE DOCENTES E ESTUDANTES	14
O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO CATARINENSE: IMPASSES E RETROCESSOS A PARTIR DA LEI 13.415/2017	19
GUIA DE AÇÕES ORIENTATIVAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO NEABI NO CAMPUS URUAÇU	23
PROPOSTA INTERVENTIVA NO ENSINO DE ATOMÍSTICAS: O uso de quiz COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE QUÍMICA	27
OS DESAFIOS E OS AVANÇOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO/NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE	31
AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES EM UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO COM ÊNFASE NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)	35
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: UMA PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFBA	40
A RELAÇÃO EDUCAÇÃO-TRABALHO NAS CONSTRUÇÕES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA	45
A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CEFET/RJ: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DA TRAJETÓRIA DO GRUPO DE PESQUISA PPCEMI	52
MINICURSO: GEOPOLÍTICA CONTEMPORÂNEA, RUMO AO MUNDO MULTIPOLAR?	57
A ATUAÇÃO DOS DOCENTES DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO SUPERIOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS	60
INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA	78
PRAGMATISMO GERENCIAL EM TERRITÓRIO DIGITAL NO CAMPO DA EPT NO ESTADO DO RJ: IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR	83
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE: O TRABALHO PARA O POVO XOKLENG LAKLÂNÕ	88
EXTENSÃO, INTERDISCIPLINARIDADE E O MUNDO DO TRABALHO	93
O IMPACTO DA IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS NO DESENVOLVIMENTO LOCAL E REGIONAL: O CASO DO IFPR	98
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM MEIO ÀS DISPUTAS IDEOLÓGICAS	103

HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - SÃO BENTO DO SUL: UMA LEITURA A PARTIR DA SUA RELAÇÃO COM OS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS	108
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INTEGRADA: UMA LEITURA DOS CLÁSSICOS	113
DESENVOLVIMENTO DA APLICAÇÃO MÓVEL PROEJAPPCNIT PARA FACILITAR O ACESSO AO CURSO DE EJA-EPT NO IFRJ CAMPUS NITERÓI	116
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: O PRONERA E A EXPERIÊNCIA DO TECNÓLOGO EM AGROECOLOGIA DO IFPR CAMPO LARGO/PR NA ESCOLA LATINO-AMERICANA DE AGROECOLOGIA	121
CINEMÁTICA E FUNÇÃO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR	126
A OFERTA DE CURSOS TÉCNICOS CONCOMITANTES E SUBSEQUENTES AO ENSINO MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: ANÁLISE DE INDICADORES NO CONTEXTO NEOLIBERAL	130
MOVIMENTO SANKOFA: BUSCANDO NOS SABERES ANCESTRAIS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE UM NOVO METABOLISMO SOCIAL	135
PROMOÇÃO DA EQUIDADE E COMBATE ÀS DESIGUALDADES NA EPT: PISTAS PARA A TOMADA DE DECISÃO QUE APOIE A FREQUÊNCIA DOS ALUNOS REMANESCENTE DA TURMA PROEJA EM EDIFICAÇÕES DO IFB CAMPUS SAMAMBAIA EM 2022.2	141
A LUTA POR FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A VISIBILIDADE DOS AGENTES EDUCADORES NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO	145
ENSINO DAS FUNÇÕES NITROGENADAS: CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O CONSUMO DA CAFÉINA E NICOTINA	150
AS MEDIDAS DOS REFORMADORES PARA CONCRETIZAÇÃO DA EPT DO NOVO ENSINO MÉDIO	154
O ESPAÇO DA FILOSOFIA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO	159
MAGNETO E OS ESTUDOS DOS METAIS NO ENSINO DE QUÍMICA	162
REAÇÕES ORGÂNICAS DE SUBSTITUIÇÃO CONTEXTUALIZADA AO TEMA DE EXPLOSIVOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	167
A PRESENÇA FEMININA EM CURSOS DA ÁREA DE COMPUTAÇÃO NO IFRS: UM ESTUDO SOBRE PERMANÊNCIA E VERTICALIZAÇÃO	171
O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA: A ONILATERALIDADE NA FORMAÇÃO INTEGRADA DOS CURSOS TÉCNICOS DO IFG/GOIÂNIA OESTE	175
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO DE PORTAS ABERTAS: UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA DO CAMPUS ENGENHEIRO PAULO DE FRONTIN	180
MOVIMENTOS POLÍTICOS NA ORIGEM DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	185
ENSINO DE LITERATURA NO PROEJA SOB O HORIZONTE DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	190
DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO E-BOOK “NAS TRILHAS DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: UM CONSELHO NO MEIO DO CAMINHO”	195
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM ENFERMAGEM NA MODALIDADE EJA, DO IFG - CÂMPUS GOIÂNIA OESTE SOBRE O ATENDIMENTO EM SAÚDE DE PESSOAS SURDAS	200
A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONTRIBUIÇÕES PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	205

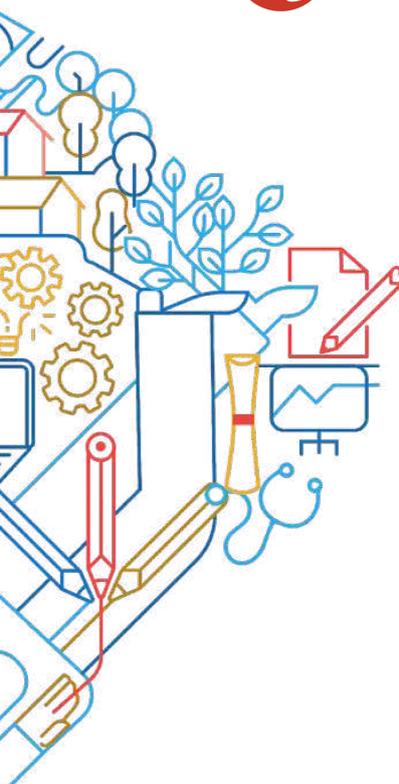




GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	210
IDENTIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS: COMPLEXIDADES AMAZÔNICAS A CONSIDERAR	214
INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO DOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSOLIDAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO TÉCNICO E PROPEDÊUTICO	219
PAISAGENS SONORAS: COMPOSIÇÃO DOCENTE PARA TRADUÇÃO DE TEXTOS IMAGÉTICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INCLUSIVA	224
SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CONTEXTO PANDÊMICO: PRÁTICAS CURRICULARES E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	229
A FORMAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA: DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EM QUESTÃO	234
O PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO (PRONATEC) NO COLÉGIO PEDRO II: HISTÓRIA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	240
CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO COLÉGIO PEDRO II	245
JOVENS E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A PRETENSÃO DO ALUNO INGRESSO NA ESCOLHA PELOS CURSOS DE EMI DO IFC CAMPUS SÃO BENTO DO SUL	255
A CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS INTEGRADORES NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO TÉCNICO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS SÃO JOSÉ	260
LETRAMENTO CRÍTICO NA EPT: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL	265
EDUCAÇÃO FINANCEIRA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ITACOATIARA-AM: APRENDENDO A GANHAR, POUPAR E GASTAR	271
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS PERSPECTIVAS SOBRE O TRABALHO: UM PANORAMA DO PROGRAMA SENAC DE GRATUIDADE EM MATO GROSSO	275
OS MEMES E O LETRAMENTO CRÍTICO: UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA OS DISCENTES DO PROEJA	279
AS MEDIAÇÕES ENTRE AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES E O MUNDO DO TRABALHO NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS - LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROEJA PARA A INSERÇÃO PROFISSIONAL	283
DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS EM UM PROGRAMA EXTENSIONISTA	287
AÇÕES AFIRMATIVAS NO COLÉGIO PEDRO II: GARANTIR INCLUSÃO, GARANTIR PERMANÊNCIA	290
A CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES DE EXTENSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E O IMPACTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS	295
TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE HERBERT JOSÉ DE SOUZA: DE HOSPITAL PARA INTERNOS DA FUNABEM À ESCOLA TÉCNICA PROFISSIONALIZANTE EM SAÚDE	300
DESCONTINUIDADE DO ENSINO PROFISSIONAL NO COLÉGIO MÉXICO (RJ/2012-2023) NOTAS DE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO	307
TECENDO FIOS E DESAFIOS DE UM SONHO	311
O PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE DOS CT'S DE NÍVEL MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA/CAMPUS FLORIANÓPOLIS, NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980	315
A PRESENÇA FEMININA EM CURSOS DA ÁREA DE COMPUTAÇÃO NO IFRS: UM ESTUDO SOBRE PERMANÊNCIA E VERTICALIZAÇÃO	320

E-BOOK “UMA HISTÓRIA DO IF BAIANO CAMPUS CATU”: UMA JORNADA PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA BAHIA	324
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DISPUTA NA FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO	329
BANCO DE IMAGENS EIXO TEMÁTICO: HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	334
MINICURSO: INTRODUÇÃO AO ALFA DE CRONBACH	338
PRODUTO EDUCACIONAL: UM RELATÓRIO TÉCNICO SOBRE CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CEFET/RJ	340
O LUGAR E O NÃO-LUGAR, NO PERÍODO PÓS PANDEMIA, DOS ALUNOS DA ESCOLA TÉCNICA DA FAETEC	344
AVALIAÇÃO POR RUBRICAS E OS MULTILETRAMENTOS NA EPT	348
PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A EPT: UMA CONSTRUÇÃO A VÁRIAS MÃOS	352
A FORMAÇÃO INTEGRAL COMO RESULTADO DE UMA AÇÃO INTEGRADA DOS ESPAÇOS FORMAIS, NÃO FORMAIS E INFORMAIS DE EDUCAÇÃO	356
LÍNGUA INGLESA E HISTÓRIA: UMA PROPOSTA COLABORATIVA DE TRADUÇÃO DE LEGENDAS DE ACERVOS MUSEOLÓGICOS DE ILHÉUS	362
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL	365
OS INSTITUTOS FEDERAIS E A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLITÉCNICO PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ENTRE POSSIBILIDADES E RESISTÊNCIAS	370
A FORMAÇÃO HUMANA EM PAUTA: ARTICULAÇÕES ENTRE A PSICOMOTRICIDADE E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	376
A IMPORTÂNCIA DO VOCABULÁRIO TEMÁTICO COMO FACILITADOR DA COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO MASSOTERAPEUTA	381
RETRATOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: MEMÓRIAS EM FOTOGRAFIAS	385
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA AULAS INTERATIVAS E ENGAJADORAS	390
INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO DOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSOLIDAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO TÉCNICO E PROPEDEÚTICO	394
FÚTBOL CALLEJERO: MUITO MAIS DO QUE “ROLAR A BOLA”	399
FORMAÇÃO E O TRABALHO DOS REVISORES DE TEXTOS EM BRAILLE CEGOS DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT E SUA RELAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS ASSISTIVASA	403
O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: MEDIAÇÕES LEGAIS DO CONFLITO EMPRESA/ESCOLA	406
A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	411
AVALIAÇÃO POR RUBRICAS E OS MULTILETRAMENTOS NA EPT	415
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO CT INTEGRADO EM ENFERMAGEM NA MODALIDADE EJA, DO IFG - CÂMPUS GOIÂNIA OESTE SOBRE O ATENDIMENTO EM SAÚDE DE PESSOAS SURDAS	419
O ENSINO DE LITERATURA NO PROEJA SOB O HORIZONTE DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	424

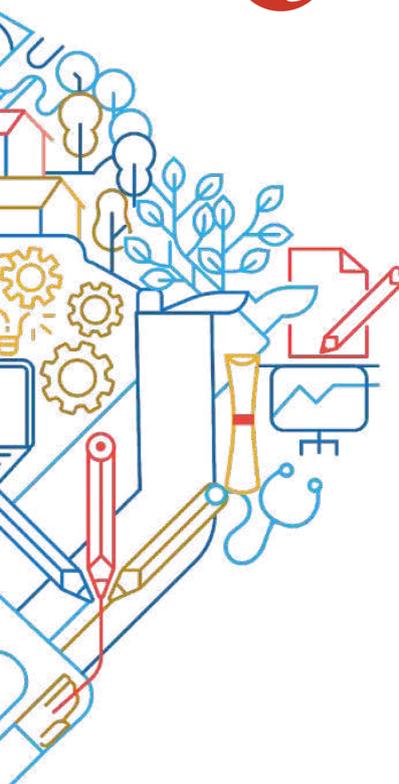




RESISTÊNCIA À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA POR DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA	429
O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA: A ONILATERALIDADE NA FORMAÇÃO INTEGRADA DOS CT'S DO IFG/GOIÂNIA OESTE	433
EQUAÇÃO CIVILIZATÓRIA: POSSIBILIDADE DE DISCUTIR O PROCESSO CIVILIZATÓRIO NA E PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	438
A CONTRIBUIÇÃO DO IFRJ PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS	443
CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NO IFMT A PARTIR DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO CAMPUS VÁRZEA GRANDE	448
CURRICULARIZAÇÃO DA PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO	453
PROFESSORES NÃO LICENCIADOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A QUESTÃO DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA	458
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ E DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO	462
ELEMENTOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL EM CURSOS DE ENSINO MÉDIO	467
SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	471
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EMANCIPADORA	476
FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PANORAMA DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	480
GUIA PARA TRABALHAR A QUALIDADE DE VIDA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	485
DIRETRIZES PARA O ENSINO DE GESTÃO PÚBLICA EM CT'S EM ADMINISTRAÇÃO: PARTICIPAÇÃO POPULAR CIDADÃ E CONTROLE SOCIAL DO ESTADO COMO DIMENSÃO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	489
MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO DO MESTRADO PROFEPT IFES CAMPUS VITÓRIA: A DIMENSÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EPT	493
UMA REDE COLABORATIVA DIGITAL ENTRE SECRETARIAS ESCOLARES, DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	497
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM DISPUTA PELA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA CULTURA DO TRABALHO	502
JOGOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: FUNDAMENTAÇÃO E VIVÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES CARIOCAS	507
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA DE ENSINO ORIENTADA DE ÁCIDOS E BASES MINISTRADA POR UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO	511
GESTÃO DO CONHECIMENTO COMO FERRAMENTA PARA A GESTÃO EDUCACIONAL	514
A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS E O PLANEJAMENTO REVERSO: UMA OFICINA VOLTADA AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	519

“TECITURAS DO AMANHÃ”: UM PERCURSO DE TRAVESSIA EM DIREÇÃO À FORMAÇÃO INTEGRAL	525
A ABORDAGEM DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E O ASSÉDIO MORAL NAS DISCIPLINAS DO CT DE ADMINISTRAÇÃO E ASSISTENTE ADMINISTRATIVO DO PROEJA DO COLÉGIO PEDRO II	528
DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA REALIZADA NO IFBA - CAMPUS FEIRA DE SANTANA	531
DIÁLOGO, PODCAST E TRABALHO - ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DA EJA UMA ANÁLISE SOBRE ABANDONAR E RECOMEÇAR OS ESTUDOS	535
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM MEIO ÀS DISPUTAS IDEOLÓGICAS	540
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO SÉCULO XXI: MEDOS E ANSIEDADES CONTEMPORÂNEAS	545
CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DA LEITURA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	550
O ESTUDO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ - CAMPUS MACAPÁ	555
A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO E SUA RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	559
O ENSINO FERROVIÁRIO NO BRASIL E AS INOVAÇÕES IMPLEMENTADAS	563
O JÚRI SIMULADO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	567
TECENDO PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO AMAZÔNICO	573
EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO SENSÍVEL PARA A CIDADANIA: PROJETO INTERDISCIPLINAR NO CURSO TÉCNICO EM SECRETARIADO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFMT - CAMPUS CUIABÁ - CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA	578
MEDIAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS DA UNIDADE TRABALHO-CIÊNCIA-CULTURA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A FORMAÇÃO DOS DOCENTES	583
QUE TAL OUTRA GRAMÁTICA PARA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA EPTT?: RASTROS DO (ENTRE)VISTAR INTER(ATIVO) COM DOCENTE DE NÃO-LICENCIADAS(OS) DA PRINCESA DO SERTÃO	586
BNCC: COMPETÊNCIAS, CONTEÚDO E A PERSPECTIVA DA TOTALIDADE	591
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A NECESSÁRIA (RE)CONSTRUÇÃO EPISTEMOLÓGICA	596
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA	601
LABORATÓRIO DE LETRAMENTO FINANCEIRO: UM GUIA DE ATIVIDADES	605
MINICURSO: GEOPOLÍTICA CONTEMPORÂNEA, RUMO AO MUNDO MULTIPOLAR?	610
PROJETO DE AÇÕES INTEGRADAS CAMINHO DO LETRAMENTO LITERÁRIO E LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	613
MINICURSO: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL	618





PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	623
A LITERATURA DE AUTORES INDÍGENAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	629
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: A TRIÁDE UNIVERSIDADE, ESCOLA E PROFISSÃO	635
DIALÉTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: ABORDAGEM HISTÓRICO-MATERIALISTA PARA UMA FORMAÇÃO PARA ALÉM DO SENSO COMUM	640
AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES EM UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO COM ÊNFASE NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)	643
A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DADOS DE PESQUISA	648
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTRATAÇÃO E SELEÇÃO DE DOCENTES NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO ES	653
O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: RELATO DE UMA PRÁTICA FORMATIVA REALIZADA NO AMBIENTE ESCOLAR	658
A CONSTRUÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	662
A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA CARREIRA DO ENSINO BÁSICO TÉCNICO E TECNOLÓGICO	666
PROJETO INTERVENTIVO DE RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM: ABORDAGEM PIRA	670

AÇÕES DE INCLUSÃO NO IFMT - *CAMPUS* BARRA DO GARÇAS: CAMINHOS PARA A CONSCIENTIZAÇÃO DE DOCENTES E ESTUDANTES

ACCIONES DE INCLUSIÓN EN IFMT - CAMPUS BARRA DO GARÇAS: CAMINOS
PARA LA SENSIBILIZACIÓN DE PROFESORES Y ESTUDIANTES

Wéliri Vinícius Rodrigues Correa¹

Lirian Keli dos Santos²

Ana Carolina Luz Hippler³

Palavras-chave: Preconceito, Diversidade, Respeito, Educação, Cidadania (Prejuicio, Diversidad, Respeto, Educación, Ciudadanía)

Tema:

O presente trabalho relata as iniciativas desenvolvidas no IFMT - *Campus* Barra do Garças ao longo dos anos de 2021, 2022 e 2023. Estas incluem palestras, minicursos, atividades culturais e materiais informativos, que abordaram temas de fundamental importância para a sociedade contemporânea, como racismo, LGBTfobia, machismo, sexismo, entre outros. O objetivo principal dessas ações é promover o combate à discriminação e o respeito à diversidade entre estudantes e servidores da instituição.

Problema:

Nos últimos anos, a luta dos movimentos Feminista, LGBTQIAP+ e Negro tem promovido avanços significativos no reconhecimento da importância da diversidade sexual, de gênero e racial como fatores que moldam a vida das pessoas. Mas, apesar dos progressos, muitos desafios persistem no ambiente escolar, onde estudantes ainda enfrentam discriminação, estigmatização e barreiras ligadas à sua identidade de gênero, orientação sexual e raça, o que afeta o acesso dos discentes a oportunidades de aprendizado, no envolvimento escolar e em suas vidas sociais e profissionais.

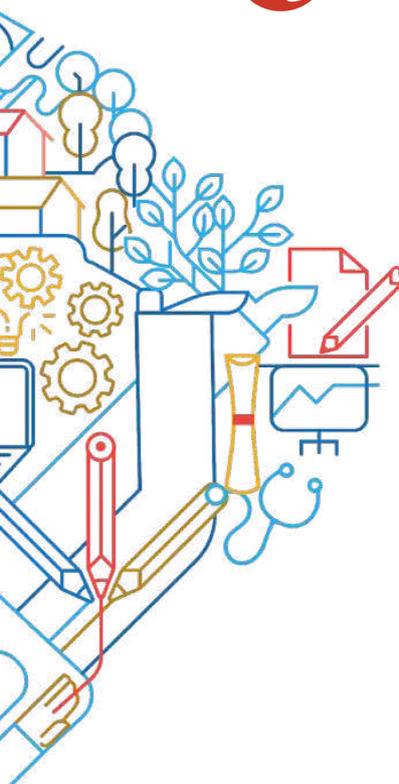
As instituições de educação profissional, técnica e tecnológica (EPT), guiadas por sua missão de educar para a vida e o trabalho, devem, nesse sentido, planejar ações inclusivas que rompam com esse ciclo discriminatório da sociedade, conscientizando seus atores e garantindo, assim, a formação de profissionais e de cidadãos que respeitem as diferenças existentes em um mundo cada vez mais plural e diverso.



¹ Estudante do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio (IFMT). Correio eletrônico: welirirodrigues@gmail.com

² Mestra em Sociologia (UFG). Correio eletrônico: lirian.santos@ifmt.edu.br

³ Estudante do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (IFMT). Correio eletrônico: lana@estudante.ifmt.edu.br



Objetivo Central e Objetivos secundários:

Por meio de eventos educativos, buscou-se promover um ambiente inclusivo, respeitoso e diversificado no IFMT - *Campus* Barra do Garças, que valorize a equidade de gênero, a diversidade sexual e racial, contribuindo para uma comunidade acadêmica mais consciente e igualitária.

Além disso, procurou-se promover práticas de enfrentamento e transformação da realidade social de preconceito e discriminação para com às pessoas subrepresentadas, promovendo a cidadania desses grupos e encorajando-os a lutar pelos seus direitos. Também buscamos enriquecer a formação dos estudantes e servidores do IFMT para sua atuação na vida e no trabalho, além de fomentar experiências pedagógicas de promoção da inclusão, respeito à diversidade, combate à discriminação e à estigmatização.

Referencial teórico:

O ambiente escolar, infelizmente, ainda é um espaço marcado por uma contínua reprodução de preconceitos, não apenas por parte dos discentes, mas também de docentes e demais servidores educacionais. Um grande exemplo dessa realidade é a discriminação racial contra pessoas negras nesses locais, conforme demonstra um levantamento recente produzido pelo Ipec, pelo Instituto de Referência Negra Peregrino pelo Projeto SETA. Esse estudo constatou que 64% dos jovens entre 16 e 24 anos apontam a escola como o lugar onde mais sofreram com o racismo, sendo os xingamentos e ofensas a principal forma de ocorrência desses casos. Além disso, dados da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, realizada pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), revelaram que 60% dos estudantes membros da comunidade LGBTQIAPN+ se sentiam inseguros na escola em razão de sua identidade, e outros 73% afirmaram terem sofrido agressões verbais e *bullying*.

Nas escolas, frequentemente se aplicam estereótipos comportamentais aos meninos e meninas. Quando um estudante não se enquadra nos padrões predefinidos, essas pessoas são excluídas ou marginalizadas por não se alinharem com as expectativas convencionais (LOURO, 2013).

Coaduna com esse pensamento a pesquisadora Sandra Duarte de Souza (2007), ao afirmar que as representações socialmente construídas de gênero delimitam e limitam hierarquias para um ou outro sexo, definindo lugares para estes na dinâmica da sociedade. Esses papéis socioculturalmente instituídos são atribuídos à natureza, perpetuando um discurso de normalização das relações de gênero, o que permite que as hierarquias e as desigualdades sejam cotidianamente afirmadas e fixadas como naturais na sociedade.

Outro local onde vários indivíduos tornam-se constantemente alvo de ataques é o mercado de trabalho, principalmente as pessoas transgêneras. De acordo com uma pesquisa realizada pelo projeto TransVida, do Grupo pela Vida, com apoio do

Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, e condução do antropólogo eativista Fabrício Longo, mais da metade das pessoas trans questionadas afirmaram ser o único profissional transsexual da empresa, e 27% sofreram, no trabalho, com a transfobia, como ao serem impedidas de usar o banheiro correto e tratadas por pronomes errados.

Procedimentos metodológicos:

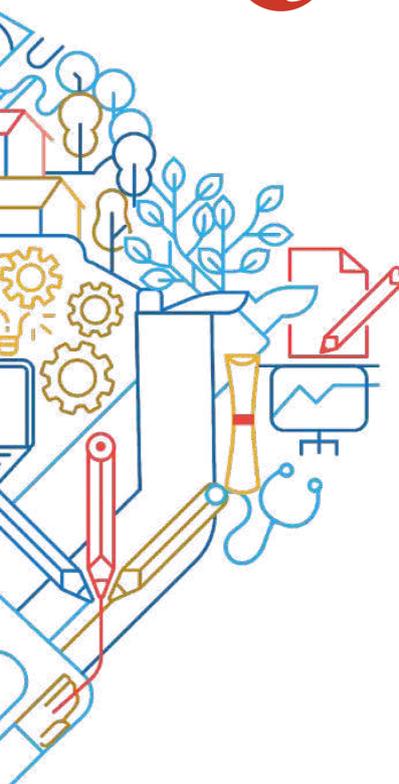
As primeiras ações ocorreram no ano de 2021. À época, as atividades do *Campus* estavam sendo realizadas de forma remota em razão da pandemia de COVID-19. Assim, foram apresentadas duas *lives* no YouTube do IFMT - Barra do Garças naquele ano: a palestra “Gênero e Sexualidades: Caminhos para o Respeito às Diversidades”, transmitida no dia 28 de junho de 2021, que coincidiu com o Dia do Orgulho LGBTQIAPN+. Esta preleção contou com a presença de pesquisadores eativistas da causa, que compartilharam uma série de ensinamentos à comunidade escolar sobre sexualidade, identidade de gênero, homotransfobia, entre outros temas. Além do mais, ocorreu a palestra “Estratégias de Luta contra o Racismo: Consciência, Diferenças e Equidade”, ministrada durante a semana do Dia da Consciência Negra daquele ano. Neste evento, sociólogos e militantes do movimento negro abordaram a história por trás do significado da Consciência Negra, bem como a importância de as pessoas negras se mobilizarem para assegurar seus direitos buscar reverter as desigualdades raciais do Brasil.

Os eventos mencionados foram bem recebidos pelos estudantes e servidores do *Campus*, o que motivou a continuidade e o crescimento dessas atividades no anosubsequente. Novamente, foi realizado um evento *online* no Dia do Orgulho, a palestra “Arte e Educação: Visibilidade LGBTQIA+”, que ampliou suas abordagens contando, novamente, com falas marcantes de ativistas, e também de professores de Artes, Sociologia e Direito, assim como de discentes do IFMT. Em novembro do mesmo ano, o IFMT - Barra do Garças promoveu o “Circuito de Arte e Cultura”, evento no qual ocorreu a mesa redonda “Consciência Negra: Educação Antirracista”, bem como apresentações artísticas de capoeira, carimbó e maculelê.

Ademais, realizou-se, também em novembro, a VIII Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFMT - *Campus* Barra do Garças (Jenpex), evento que divulgou toda a produção científica realizada na escola. A jornada científica contou com a oferta de duas atividades de caráter inclusivo em um dos horários da programação: o minicurso “Acolhimento, Resistência e Luta contra o Preconceito: LGBTQIAP+”, que, além de divulgar conhecimentos acerca da identidade das pessoas dessa comunidade, também abordou a relação entre o machismo e a misoginia com a LGBTQfobia. Houve também outra mesa redonda antirracista, intitulada “Consciência Negra - Resistir para Existir”.

Em 2023, essas ações inclusivas foram, enfim, agrupadas em dois projetos de extensão que atuam em conjunto nas redes sociais: o “Divergentes” e o “Transgredir”. Atualmente, esses projetos realizam diversas publicações no *Instagram* acerca de





temáticas como o protagonismo das mulheres negras, equidade de gênero, combate à homofobia e à transfobia, direitos das pessoas com deficiência, entre outras. Buscam, assim, tornar a *internet* um ambiente onde não haja mais espaços para preconceitos e discursos de ódio contra os grupos sociais subrepresentados.

As palestras *online* mencionadas podem ser acessadas pelo YouTube do IFMT - *Campus* Barra do Garças (youtube.com/@ifmt-campusbarradogarcas/streams), e as postagens elaboradas pelos projetos de extensão estão disponíveis no perfil criado no aplicativo (@divergentes_ifmtbg).

Dados e discussões:

As iniciativas abordadas tiveram excelentes resultados e alcançaram um grande número de pessoas. As *lives*, amplamente divulgadas pelos canais de comunicação do *Campus* Barra do Garças, tiveram centenas de visualizações e contaram com a participação de vários discentes. Os projetos desenvolvidos na Jenpex alcançaram seu limite máximo de inscrições, e o perfil do *Instagram*, por sua vez, atingiu a incrível marca de mais de mil contas alcançadas pelos conteúdos produzidos, rendendo um alto número de seguidores, curtidas e compartilhamentos.

O forte engajamento da comunidade escolar do IFMT com as atividades inclusivas propostas, incluindo docentes e técnicos, desperta um sentimento de esperança. Isso ocorre uma vez que outras instituições de EPT podem se inspirar nessas ações para fomentar a inclusão e o respeito para com a diversidade. Os professores desempenham um papel ativo e fundamental nesse processo à medida que relacionam conceitos, experiências e práticas das disciplinas ao respeito ao próximo e à pluralidade. Isso contribui para aformar uma nova geração de indivíduos e de profissionais que respeitem os direitos de todos, exercendo sua cidadania de forma ativa, independentemente de sua cor, raça, etnia, gênero, idade, religião, sexualidade, entre outros aspectos.

Considerações finais:

apesar de atualmente podermos comemorar avanços significativos alcançados ao longo das últimas décadas na luta pelos direitos de diversos grupos subrepresentados, como mulheres, negros, indígenas, quilombolas, membros da comunidade LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, entre vários outros segmentos, ainda são necessárias medidas de enfrentamento ao preconceito e à discriminação, visto que esses ainda são amplamente praticados na sociedade. O papel da EPT e de todas as outras instituições de ensino é o de promover uma formação acadêmica, profissional e cidadã que dialogue com o respeito à diversidade. Gradualmente, isso contribuirá para que os preconceitos, estereótipos e discursos de ódio sejam erradicados, garantindo, dessa forma, uma convivência harmoniosa e civilizada entre todos os cidadãos nas escolas, no trabalho, no ambiente doméstico, e em todos os espaços de interação social.

Referências bibliográficas:

DIAS, Pâmela. O que era uma suspeita foi confirmado: 64% dos brasileiros dizem que racismo começa na escola. O Globo, Rio de Janeiro, RJ, 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/07/27/para-64percent-dos-brasileiros-entr-e-16-e-24-anos-o-ambiente-escolar-e-onde-mais-sofrem-racismo-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 04 out. 2023.

FABEL, Christina. O preconceito nas escolas. Hoje em Dia, 2016. Disponível em: <https://www. hojeemdia.com.br/opiniaio/opiniaio/o-preconceito-nas-escolas-1.390663>. Acesso em: 04 out. 2023.

LIMA, Veronica. Estudantes LGBT se sentem inseguros nas escolas, aponta pesquisa. Câmara dos Deputados, 18 de out. de 2017. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/525534-estudantes-lgbt-se-sentem-inseguros-nas-escolas-aponta-pesquisa/>. Acesso em: 05 out. 2023.

LISBOA, Vinícius. Pesquisa descreve barreiras para acesso de pessoas trans ao emprego. Agência Brasil, Rio de Janeiro, RJ, 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-12/pesquisa-descreve-barreiras-para-acesso-de-pessoas-trans-ao-emprego>. Acesso em: 05 out. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOUZA, Sandra Duarte de. Violência de gênero e religião: alguns questionamentos que podem orientar a discussão sobre a elaboração de políticas públicas. Mandrágora, São Bernardo do Campo, Universidade Metodista de São Paulo, n. 13, p. 15-21, 2007.





O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO CATARINENSE: IMPASSES E RETROCESSOS A PARTIR DA LEI 13.415/2017

INTEGRATED HIGH SCHOOL IN THE STATE PUBLIC SCHOOL SYSTEM
CATARINENSE: IMPASSES AND SETBACKS AFTER LAW 13.415/2017

Fernanda Bizarri de Oliveira¹

Viviane Grimm²

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Educação Profissional e Tecnológica; Reforma do Ensino Médio.

Keywords: Integrated High School; Professional and Technological Education; Secondary Education Reform.

Introdução

A oferta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) na rede estadual catarinense, induzida pelo Decreto 5.154/2004, teve início em 2006, descentralizando a oferta de Educação Profissional e Tecnológica dos Centros de Educação Profissional (CEDUPs) para unidades de Educação Básica, ampliando a abrangência em diversas regiões do estado. A construção da política ancorou-se na Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), coletivamente construída, desde 1988, com base na perspectiva histórico-cultural, fortalecida em 2005 pelas discussões do tema “Educação e Trabalho” e “Educação de Trabalhadores” (Silva, 2009).

Segundo Moura (2007), os debates que resultaram na aprovação do Decreto 5.154/2004 retomaram a discussão dos anos de 1980 sobre educação politécnica e unitária para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que promoveria a superação da dualidade entre formação geral e técnica, sem voltar-se à profissionalização. Contudo, a politecnia não encontrou sustentação na sociedade brasileira naquele período, uma vez que os jovens precisam trabalhar precocemente (Moura, 2007).

As redes estaduais constituíam um campo fértil para a implantação do Decreto 5.154/2004, visto as alterações políticas no início dos anos 2000, reacendendo o discurso de educação democrática (Garcia, 2009). Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2020) os estados de Santa Catarina, Paraná e Espírito Santo, defendiam intensamente essa política educacional, sendo os primeiros a firmar convênio com o governo federal para assessoramento na implantação dos EMIEP. A rede estadual catarinense desenvolveu uma proposta baseada na concepção de formação integral e currículo integrado, buscando garantir aos estudantes uma formação básica sólida e articulada aos processos produtivos do mundo do trabalho, “vinculado a todas as esferas e dimensões da vida” (Ciavatta, Frigotto e Ramos, 2005, p. 76). Durante a implantação do

EMIEP na rede estadual catarinense, foram elaboradas 29 propostas de curso entre 2004 e 2006, sendo criado 70 novos cursos entre 2007 e 2010, abrangendo todas as regiões catarinenses e 10 dos 12 Eixos Tecnológicos do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, ofertando por ano, aproximadamente, sete mil vagas (mimeo,s/d). Todavia, segundo Silva (2009), o percurso de implementação do EMIEP foi atravessado por desafios, tanto em relação aos investimentos na infraestrutura, quanto para a continuidade das ações, devido à rotatividade dos profissionais responsáveis na SED. Na atualização da PCSC, em 2014, não foi contemplado no documento as discussões teórico-metodológicas sobre o EMIEP, denotando o enfraquecimento da política.

Em um contexto de avanço do conservadorismo e do neoliberalismo (Laval, 2004), a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei 13.415/2017, tem sido implementada com baixa resistência e apoio de instituições notáveis como CONSED, UNDIME, FECAM, FIESC, UNCME e CEE (Thiessen, 2021). A lei alterou expressivamente a Lei 9.394/1996, como a ampliação da carga horária mínima anual de 800 h para 1.000 h e organização curricular dividida entre formação geral básica (máximo 1.800 h) e formação flexível (mínimo

1.200 h) constituída pelos itinerários, induzindo alterações significativas no EMIEP.

O presente estudo buscou analisar as implicações da Reforma do Ensino Médio nos cursos de EMIEP na rede Estadual de Ensino de SC. De modo específico, buscou-se mapear a oferta de cursos e analisar os movimentos de adaptação curricular em duas escolas da rede estadual catarinense. Trata-se dos resultados de uma pesquisa realizada no Mestrado em EPT (ProfEPT) do IFC - Blumenau, na linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica”, no “Macroprojeto: Práticas Educativas no Currículo Integrado”.

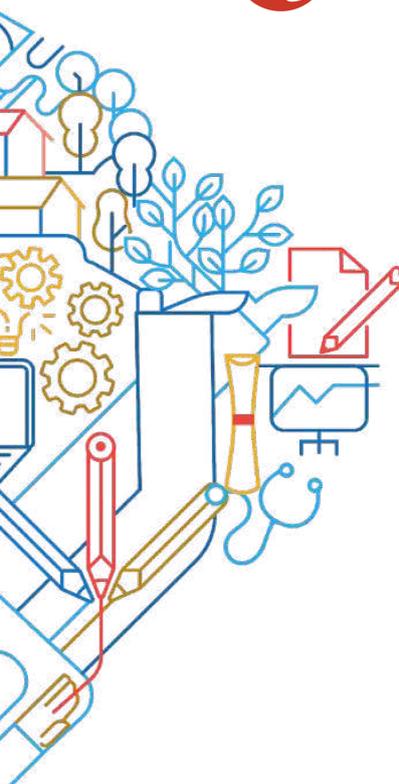
Procedimentos metodológicos

A pesquisa de abordagem qualitativa, objetivos exploratórios e de natureza básica, utilizou para a coleta de dados entrevista semiestruturada, questionário online e pesquisa documental. Participaram da pesquisa 03 gestores e 62 professores de duas Unidades Escolares ofertantes de EMIEP da Rede Estadual de Ensino de SC, sendo uma unidade de Educação Básica e um CEDUP. As entrevistas ocorreram presencialmente e o questionário online. Os dados foram analisados por meio de análise textual discursiva (Moraes, 2003).

Resultados e discussões

A partir dos dados coletados, destaca-se para fins de análise duas categorias principais: a oferta de cursos de EMIEP na Rede Estadual de Ensino de SC e os impactos da Lei 13.415/2017 nos cursos de EMIEP. Os cursos de EMIEP, se configuram na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina como a principal oferta de educação profissional e técnica de nível médio. No entanto, de acordo com os dados do Censo/INEP 2022





essa oferta corresponde a somente 2,85% do total de matrículas do Ensino Médio. Comparando esse mesmo dado com o estado do Paraná, esse número corresponde a 13,62%.

A prevalência dos cursos de EMIEP na rede estadual catarinense, atualmente é nos CEDUPs. Em 2022, 30,4% das matrículas de EMIEP foram ofertadas nas Escolas de Educação Básica e 69,1% em CEDUPs. Com isso, observa-se que as experiências na oferta de EMIEP em Escolas de Educação Básica, muitas vezes de maneira isolada e sem a continuidade podem ter impactado na redução do número de matrículas ao longo dos anos. Como exemplo, podemos observar o fechamento total dessa oferta em algumas Unidades Escolares, bem como o caráter de terminalidade em outras com a Reforma do Ensino Médio. No entanto, nas Unidades Escolares investigadas, apesar das dificuldades encontradas na implementação da política, os cursos de EMIEP são a principal oferta, constituinte da identidade das escolas pesquisadas e reconhecidos na comunidade que estão inseridas. A identidade de cada escola, segundo Ciavatta (2005), é um processo dinâmico e sujeito a reformulação relativa mediante novas vivências. Contudo o processo de reformas educacionais a partir de uma abordagem estadocêntrica tende a tensionar esta realidade.

A Reforma do Ensino Médio, inicia em 2018 na rede estadual catarinense com a adesão ao Programa do Governo Federal de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNEM), que além de implantar a nova matriz curricular nas 120 escolas-piloto, gerou uma série de movimentos na construção e aprovação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC), composto inicialmente por 04 cadernos e finalizado em 2022 com a publicação do caderno 5 - Trilhas de Aprofundamento de Formação Técnica e Profissional. Apesar da notoriedade em torno da EPT no Novo Ensino Médio, as discussões deste itinerário iniciaram apenas em setembro de 2021. De acordo com o Caderno 1, as Trilhas de Aprofundamento da EPT “podem ser compostas de diferentes formas, seja por cursos de qualificação profissional, por curso técnico, ou pela combinação de ambos, com a certificação intermediária, pois todas as formas podem ser ofertadas com ou sem parceria” (Santa Catarina, 2021, p. 103). Desse modo, há uma ruptura na integração curricular, sendo que a oferta de EPT, por meio de qualificação profissional, aponta uma formação técnica aligeirada e restrita a atender o mercado de trabalho, além de recuperar o formato presente no Decreto 2.208/97, “que tem na concomitância o modelo de articulação entre formação geral e formação profissional” (Ferreti e Silva, 2019, p. 118).

Diante desse contexto, destaca-se alguns retrocessos e limitações, dentre eles a terminalidade imposta para o EMIEP a partir de 2022; a inserção de instituições privadas na elaboração do currículo e oferta das trilhas de EPT, conferindo maior aproximação com uma visão mercadológica alinhada às perspectivas neoliberais, vulnerabilizando a oferta de Ensino Médio Integrado; disciplinas de formação técnica apenas a partir da 2ª série, descaracterizando a matriz anterior em que disciplinas da área de formação técnica eram ofertadas desde o início do curso; supervalorização da parte flexível e redução da formação geral; e, certificações intermediárias em algumas trilhas.

Considerações finais

De modo geral, a pesquisa revelou que o novo currículo se dissocia da concepção de formação humana integral e omnilateral, gerando novos desafios para uma formação plena aos jovens que buscam a inserção no mundo do trabalho. Constata-se com o estudo, que apesar do pioneirismo da rede estadual catarinense na implementação dos cursos de EMIEP entre as redes estaduais, alguns fatores demonstram um certo esvaziamento desta política no decorrer de seu percurso histórico, tornando-se um espaço propício para implementação de políticas alinhadas com os interesses do mercado (EaD, flexibilização, individualização etc.). Faz-se necessário, reafirmar e lutar pela permanência da oferta de cursos de Ensino

Médio Integrado na rede estadual catarinense, que tenha como base o trabalho como princípio educativo, ou seja, que considere a construção do conhecimento a partir da realidade de sujeitos, por meio de um currículo integrado, que abranja as “dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura” (Ramos, 2008, p. 3).

Referências bibliográficas:

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do ensino médio. *Trabalho necessário*, n. 17, v. 32, p. 114-131, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28305>. Acesso 05 abr. 2022. GARCIA, S. R. de O. A Educação Profissional integrada ao Ensino Médio do Paraná: avanços e desafios. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Paraná, p.148, 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio no Brasil: (Im)possibilidades político históricas. In: MOLL, J.; GARCIA, S. R. de O. (orgs). *Ensino Médio para todos no Brasil: Que Ensino Médio?* Porto Alegre: CirKula, 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso 03 abr. 2023.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e Perspectivas de Integração. *Holos*, 23, 2, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso 26 jun. 2023. RAMOS, N. M. *Concepção do Ensino Médio Integrado*. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso 27 fev. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinenses: Caderno 5 - Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica*. Florianópolis: SED, 2022a.

SILVA, F. L. G. R. da. *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina: desafios para sua implementação*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Humanas e Letras, Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba, p. 127, 2009.

THIESEN, J. da S. Políticas Curriculares de Educação Básica: recontextualização da BNCC no território de Santa Catarina. *Espaço do Currículo*, v.14, n.1, p. 1-9, 2021. Disponível: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/56496>. Acesso 12 dez. 2022.





GUIA DE AÇÕES ORIENTATIVAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO NEABI NO CAMPUS URUAÇU

GUIDELINES FOR IMPLEMENTING NEABI IN THE URUAÇU CAMPUS



Palavras-chave: Educação Antirracista. NEABI. IFG.

Keywords: Antiracist Education. NEABI. IFG.



Introdução

Apresentamos os passos de construção de nosso produto educacional, que é requisito do mestrado profissional, resultado final da pesquisa. O objetivo principal foi analisar se os conteúdos veiculados e as ações desenvolvidas sobre a história e a cultura afro-brasileira, têm promovido a formação integrada, omnilateral e provocado reflexões acerca do racismo nos estudantes do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Campus Uruaçu. Assim, a proposta de produto resultou na elaboração de AÇÕES ORIENTATIVAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO NEABI NO CAMPUS URUAÇU. A escolha pela proposta justifica-se a partir da percepção de que não há nenhum documento institucional que oriente a estruturação dos NEABIS no âmbito do IFG.

O percurso metodológico de elaboração de nossa proposta foi baseado em pesquisa bibliográfica e análise documental. Trata-se de um produto que está finalizado, já qualificado, e validado oriundo da pesquisa de mestrado em andamento.

Os NEABIS e as reivindicações dos movimentos negros

No Brasil, com uma história de colonialismo e escravidão, as escolas ganharam importância social após a abolição, sendo vistas como uma via de ascensão. Isso levou a movimentos sociais, que perceberam que as políticas educacionais não atendiam a população negra e reforçavam discriminação racial (Santos, 2015).

As reivindicações surgiram, incluindo o estudo da história africana e a correção das desigualdades raciais. Pós-ditadura, o movimento negro buscava reconstruir o Estado Democrático de Direito e defendia a inclusão obrigatória da história africana e negra (Santos, 2015)

A Marcha Zumbi dos Palmares de 1995 denunciou o racismo e os organizadores da Marcha entregaram ao presidente Fernando Henrique Cardoso o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial com propostas antirracistas ao presidente, incluindo monitoramento de livros didáticos e treinamento contínuo para educadores em questões raciais (Santos, 2015).

Mediante tal pressão, diversas lideranças cederam e passaram a reformular normas nas esferas municipais e estaduais para regulamentar o sistema de ensino. Nesse sentido,

Salvador, Belo Horizonte e Rio de Janeiro são exemplos de municípios que passaram a impedir a aquisição e adoção de livros que disseminassem a discriminação e preconceitoracial.

Intensos conflitos e disputas permearam a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, convocada pelas Nações Unidas ocorrida em Durban, África do Sul, em 2001. Isto porque, países ocidentais se negaram a reconhecer o tráfico de pessoas negras como crime de lesa-humanidade, pois resultaria em reparações aos africanos e afrodescentes “o máximo que as delegações ocidentais se dispuseram a aceitar como desculpas pelo passado colonial foi a admissão de ‘eventuais males ou excessos’ do colonialismo” (Carneiro, 2002, p.190).

Os documentos que foram aprovados nesta Conferência determinam que os Estados e os organismos internacionais deveriam adotar medidas de eliminação das desigualdades raciais nas metas das universalistas. No Brasil, isso equivaleria, por exemplo, a alterar o padrão de desigualdade nos índices educacionais de negros e brancos, que, segundo dados do Ipea, manteve-se inalterado por quase todo o século XX, apesar da democratização do acesso à educação” (Carneiro, 2002, p.193).

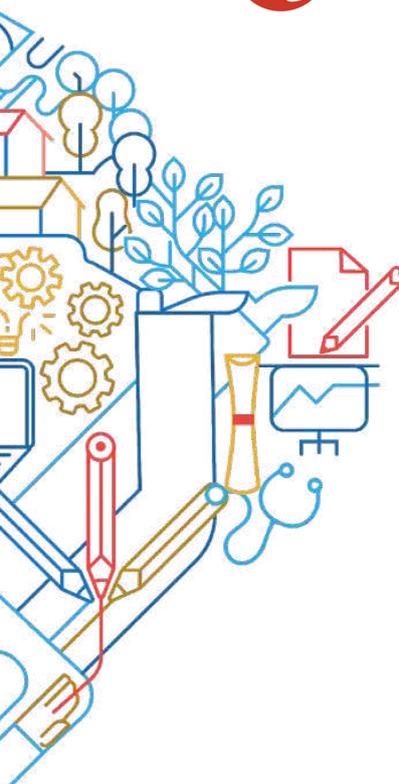
É a partir de 1990 que surgem números significativos de núcleos de pesquisa e extensão em decorrência do novo quadro de intelectuais formados por pessoas negras que passam a integrar as universidades públicas e privadas do Brasil, engajadas na luta contra o racismo e o preconceito. São esses mesmos intelectuais que passam a fundar, coordenar e integrar vários Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros ou correlatos (Gomes, 2010).

O aumento do quantitativo de núcleos de pesquisas fundados e coordenados pelos movimentos negros, de base acadêmica, culmina na Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), durante o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE). No COPENE, realizado em 2008, foi instituído o CONNEABs (Consórcio Nacional de Estudos de Núcleos de Estudos de Afro-Brasileiros).

Durante o governo do presidente Lula (2003-2006), observou-se avanços significativos na luta antirracista, dentre eles a sanção da Lei nº 10.639/2003. Posteriormente, em 2008, a sanção da Lei nº 11.645, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e culturas indígenas nas escolas públicas e privadas. Outro avanço foi a Lei nº 12.288/2010 conhecida como Estatuto da Igualdade Racial, marco fundamental no reconhecimento do caráter estrutural do racismo na sociedade brasileira.

Já no governo de Dilma Rousseff (2011-2016), tivemos outros avanços importantes na lista de ações afirmativas com a sanção da Lei nº 12.711/2012: a Lei de Cotas, que estabelece a reserva de vagas para pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas (PPI) nos processos seletivos para ingressos nos cursos ofertados pelas universidades e institutos federais de ensino. Além disso, em 2014, foi instituída a Lei nº 12990/2014 que preconizou reserva de vagas para candidatos PPIs nos concursos públicos.





Os avanços dos NEABIs

Os avanços trazidos pelas políticas afirmativas, dentre elas a Lei nº 10.639/2003, são resultado de demandas históricas dos movimentos sociais negros para educação antirracista direcionadas tanto para a educação básica e superior quanto para formação docente. Assim, foi promulgado em 2004 o Parecer nº 03 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A implementação dos Núcleos de Estudos Afrodescendentes e Indígenas (NEABIS) expandiu-se e multiplicaram-se os cursos de pós-graduação com questões sobre as relações étnico raciais para as discussões acadêmicas.

O Neabi é núcleo de estudo afro-brasileiro e indígena, responsável por fomentar as ações contra o racismo no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, com vistas a garantir o cumprimento da Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatória o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio do país, tanto de escolas públicas tanto de escolas particulares.

A história dos NEAB vinculado às instituições de ensino superior do Brasil tem início em 1956 com a criação do Centro de Estudos afro-orientais na Universidade Federal da Bahia. Desde então, outras instituições públicas e privadas de ensino superior criaram algo semelhante. No decorrer dos anos os NEABI para a incluir estudos indígenas, denominando-se Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas.

Essa ação impulsionou a aplicação das Leis Federais nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Atualmente, essa rede de cooperação científica fomentada pelos NEABIs reúne mais de 100 núcleos espalhados por instituições de ensino de todas as regiões do Brasil, incluindo do Instituto Federal de Goiás.

Os núcleos são formados por servidores docentes, servidores técnicos administrativos, estudantes, pesquisadores visitantes e pesquisadores colaboradores e têm como finalidade fomentar a realização de ensino de pesquisa e extensão sobre as várias dimensões das relações etnicorraciais atendendo a lei nº 11.645/2008.

Para suprir a necessidade de formalização, o guia propõe um passo a passo que deve ser seguido pelo NEABI:

Passo 1: Definir sua missão e seus objetivos; Passo 2: Definir sua atuação,

Passo 3: Definir seu público-alvo; Passo 4: Definir sua composição:

Passo 5: Definir suas atribuições;

Passo 6: Identificar os recursos disponíveis; Passo 7: Estabelecer calendário de reuniões;

Passo 8: Estabelecer suas diretrizes pedagógicas; Passo 9: Estabelecer um plano de ação.

Dessa forma, podemos afirmar que o NEABI atua como importante mediador para a promoção de ações de conscientização de combate ao racismo e de coordenação de solução de conflitos culturais dentro das instituições, através da sensibilização e do agrupamento de pesquisadores, docentes, servidores técnicos administrativos, discentes que se dispõem a ampliar o debate sobre as políticas de ações afirmativas e de promoção de desigualdades sociais, bem como de combate ao racismo.

Considerações finais

Após desenvolver o produto, realizamos a validação conforme critérios da CAPES para avaliação de produtos educacionais. Fizemos isso em seu local de investigação, no IFG Campus Uruaçu. Dialogamos como deve ser a estrutura do NEABI a professores, funcionários e estudantes para verificar sua utilidade. 11 pessoas preencheram o formulário de validação. O questionário tinha perguntas fechadas para avaliar a adequação da proposta e uma pergunta aberta para opiniões. A avaliação mostrou que o produto cumpre sua função e é extremamente relevante. A maioria concordou que o produto é importante para fortalecer o NEABI e promover ações antirracistas. Não houve feedback negativo, o que mostra que o guia foi reconhecido e valorizado pelos avaliadores.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de ensino fundamental e médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Dispõe sobre a reserva de vagas para os candidatos negros nos concursos públicos federais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, nº 9.029, de 13 de abril de 1995, nº 7.347, de 24 de julho de 1985, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. Revista Estudos Feministas, v. 10, p. 209-214, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. Modos de fazer: cadernos de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, p. 19-26, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. Educação: um pensamento negro contemporâneo. Paco Editorial, 2015.





PROPOSTA INTERVENTIVA NO ENSINO DE ATOMÍSTICAS:

O uso de quiz como recurso pedagógico no ensino de química

INTERVENTIVE PROPOSAL IN THE TEACHING OF ATOMISTICS:

The use of quiz as a pedagogical resource in teaching chemistry

SILVA, Thainara Gomes ¹

REIS, Mayara Lima ²

Resumo: Esse é o relato de uma experiência pedagógica adquirida por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do núcleo de química do Instituto Federal de Ensino e Pesquisa de Brasília (IFB). Nele é retratado uma proposta interventiva didática empregada no 1º ano do Ensino Médio aplicado no Centro de Ensino Educacional 104, Recanto das Emas-DF. A proposta foi construída a partir da contextualização dos conceitos de química sobre átomos, com base nos conceitos dos intelectuais Dalton, Thomson, Rutherford e Bohr. Para tal foi utilizado um quiz como proposta metodológica colaboradora com o objetivo de estabelecer uma melhor interpretação sobre os conceitos de atomísticas, cumprindo o currículo educacional pré-estabelecido para o 1º ano do ensino médio baseado nas competências gerais da área de Ciências da Natureza presente na matriz do Programa de Avaliação Seriada (PAS 1).

Palavras-chave: Modelos atômicos; Quiz; Ensino de Química; Fase.

Abstract: This is the report of a pedagogical experience acquired through the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). It portrays an interventional didactic proposal used in the 1st year of high school applied at the Centro de Ensino Educacional 104, Recanto das Emas-DF, at the request of the chemistry nucleus of the Instituto Federal de Ensino e Pesquisa de Brasília (IFB) and based on of the contextualization of chemistry concepts about atoms based on the concepts of intellectuals Dalton, Thomson, Rutherford and Bohr, with the use of a quiz as an assistive technology with the aim of establishing a better interpretation of atomistic concepts, throughout the pre-school educational curriculum established for the 1st year of high school in the general competencies in the area of Natural Sciences present in the matrix of the Programa de Avaliação Seriada (PAS 1).

Keywords: Atomic models; Quiz; Chemistry teaching; Phase.

¹ Graduanda em Licenciatura em Química (IFB), Correio Eletrônico: gthainara24@gmail.com

² Mestre, Ensino de Ciências – UNB, Correio Eletrônico: may.lima.reis@gmail.com

Introdução

O ensino médio é a etapa da educação básica na qual as habilidades e competências serão desenvolvidas e aprofundadas para preparar o estudante para as novas fases de sua vida, seja no mercado de trabalho, ou no ensino superior. Para que essa tarefa seja bem-sucedida é fundamental que o estudante se sinta estimulado a participar das atividades propostas, bem como, para ser autor na construção de seu conhecimento.

Assim, a proposta de intervenção tem o intuito de favorecer essa conexão para que o professor seja um facilitador ao oferecer metodologias ativas e diversificadas que possam aproximar o estudante do conteúdo.

“Os alunos do ensino médio necessitam perceber que os modelos são construções provisórias e suscetíveis de aperfeiçoamento. Os modelos avançaram para formas cada vez mais poderosas, abrangentes e úteis para explicar a realidade ao longo da história da ciência” (SANTOS, 2013, p. 3).

Tendo em consideração essa problemática, na aplicação dos conceitos de átomos teve-se a preocupação para que ficasse claro que cada modelo se trata de uma representação macroscópica da teoria de cada intelectual trabalhado. E para fixar e trabalhar dinamicamente utilizou-se do quiz como uma ferramenta colaboradora no ensino de atomística.

A proposta do quiz tem o intuito de apresentar questões relativas à matéria de atomística, numa proposta de metodologia ativa, por meio do qual os estudantes participaram de modo ativo. De acordo com Vargas (2018), quando ocorre uma “competição”, os estudantes demonstraram mais atenção e por ter um brinde como compensador dos esforços, isso aumenta o nível de concentração, o coleguismo e o desenvolvimento do pensamento crítico.

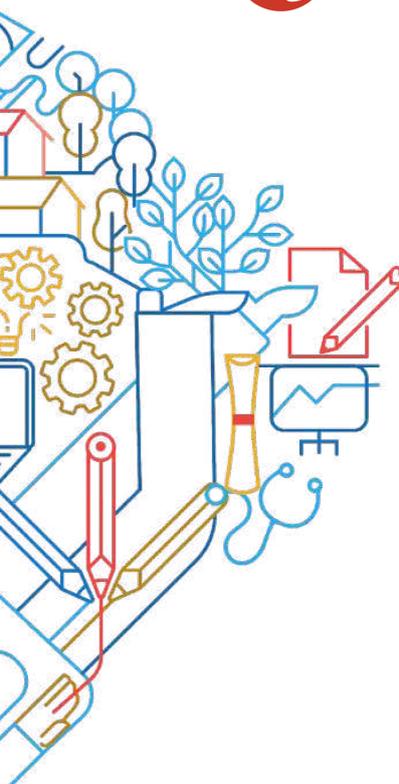
Metodologia

A proposta se divide em duas partes de um todo, sendo formado por a aula teórica expositiva e a aplicação de um quiz, com o objetivo de fixar os conceitos de forma dinâmica. Ao final, como forma de incentivo haveria um brinde para o grupo que tivesse o melhor desempenho. Proposta aplicada em uma turma de 1º ano do ensino médio no Centro de Ensino Educacional 104 do Recanto das Emas, sendo composta por 38 alunos.

Na aula teórica foram abordados os conceitos de átomos de Aristóteles e Demócrito e foram apresentadas as teorias e os experimentos realizados para “comprovar” cada modelo sugerido pelos cientistas Dalton, Thomson, Rutherford e Bohr.

O quiz foi organizado por níveis de dificuldades onde a cada etapa exigia do aluno uma concentração e atenção maior a partir do momento que se passava de um nível para outro. A atividade continha 21 questões sendo que cerca de 43% das questões de nível fácil, 28,5% questões de dificuldade medianas e 28,5% de questões de nível difícil. Vale ressaltar que as questões classificadas como nível difícil foram extraídas





do banco de questões do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), cada nível de dificuldade corresponde a uma fase, seguindo a ordem cronológica e ordinal.

Resultados e discussões

Após uma aula expositiva sobre os modelos atômicos, com o auxílio de analogias sendo elas: bola de bilhar (Conceito de Dalton), pudim de passas (conceito de Thomson) e sistema planetário (conceito de Rutherford-Bohr). Por uma questão de preferência dos alunos a turma acabou sendo dividida em apenas dois grupos, tendo em vista que estava presente 31 alunos, no qual um grupo consistia em grupo com 15 pessoas e o outro com 16 pessoas, ficando definidos com time A e time B, respectivamente. Antes de iniciarmos foram repassadas as regras sobre a dinâmica do quiz e definido por um jogo de ímpar ou par qual grupo começaria, que consistia nas seguintes:

1. Todo tem que respeitar a vez do outro;
2. Cada grupo tem a opção de escolher aleatoriamente uma questão desde que ela ainda não houvesse sido respondida;
3. A cada pergunta o grupo tem um tempo máximo de 2 minutos para responder à cada questão, sem limite tempo a mais para debate.
4. A cada questão acertada o grupo ganha um ponto, caso a resposta estivesse errada o outro grupo tem a chance de responder à mesma questão.
5. Durante o quiz é proibido o uso do celular.

No decorrer da primeira fase ambos os grupos passaram para o nível médio (fase 2) com a pontuação empatada, levando em consideração que todas as questões foram respondidas corretamente. Na fase 2, o grupo A teve uma de suas escolhas de perguntas desclassificada por descumprimento da regra 5, mas por questão de bom senso tiveram a oportunidade de uma segunda chance, já que o aluno do outro grupo esteve consultando o material que foi ministrado anteriormente ao quiz, por conta do cancelamento da questão para ficar de forma igualitária na quantidade final foi necessário cancelar mais uma questão.

Ainda na fase 2, o grupo B acabou errando uma das questões no qual, o grupo oposto teve a oportunidade de tentar resolver e por fim acertaram ficando com uma vantagem no placar. Sendo este de 7 pontos para o grupo A enquanto o grupo B ficou com 5 pontos. No avanço para a fase 3, na segunda questão o grupo B ainda estava inconformado com a decisão sobre a 2º chance oferecida ao grupo adversário na fase anterior. Em sua oportunidade, o grupo deu uma resposta e ao ser alertado que estaria incorreto, disseram que haviam falado outra alternativa e foram avisados pelo orientador da prática que mesmo assim ainda estaria incorreto.

Por conta do erro consecutivo do grupo B, o grupo A teve a chance de tentar responder à questão, que foi respondida corretamente. Na questão seguinte o grupo A errou e o grupo B acertou a questão na réplica. Na quarta questão, a qual definiria todo o jogo pela frente seria respondida pelo grupo A, que respondeu corretamente. Após perceber que havia uma vantagem de 3 pontos e só havia mais duas questões a serem resolvidas, o grupo B aceitou a derrota antes que o quis fosse finalizado.

Considerações finais

No âmbito do comportamento da turma que no contexto geral, apesar de ser produtiva tende a ser bastante dispersa. No entanto, no desenvolver da dinâmica eles se mostraram bastante participativos e competitivos. Outro ponto observado foi o fato deles terem sido pegos de surpresa com essa metodologia, pois na expectativa deles seria apenas uma aula normal no espaço do tradicional.

A atividade teve um retorno positivo mesmo com os conflitos ocorridos entre os grupos, principalmente pelo fato de aumentar a competitividade entre os estudantes. Para avaliar com mais confiabilidade, pretende-se ainda a aplicação uma lista de exercícios e atividades posteriores com o intuito de testar outros métodos de verificação das aprendizagens desse tipo de proposta interventiva.

Referências bibliográficas:

FIQUEIREDO, Mercia; PAZ, Tatiana; JUNQUEIRA, Eduardo. Gamificação e educação: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil. In: Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação. 2015. p. 1154.

Matrizes de Referências PAS 1. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://pas.unb.br/images/pas/pas1_matriz_referencias2.pdf>. Acesso em: 19 out. 2023.

SANTOS, Anderson Oliveira et al. Dificuldades e motivações de aprendizagem em Química de alunos do ensino médio investigadas em ações do (PIBID/UFS/Química). Scientia plena, v. 9, n. 7 (b), 2013.

VARGAS, D. DE. O processo de aprendizagem e avaliação através de QUIZ. www.univates.br, 26 jun. 2018.





OS DESAFIOS E OS AVANÇOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO/NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

THE CHALLENGES AND ADVANCES OF INTEGRATED HIGH SCHOOL
AT/THE INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE



Tamiris Possamai ¹

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva ²

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Educação Profissional Integrada.
Diretrizes da Política Educacional.

Keywords: Integrated High School. Integrated Professional Education.
Educational Policy Guidelines.

O Ensino Médio Integrado (EMI) é entendido, neste trabalho, como a proposta mais bem elaborada para a formação de nível médio da classe trabalhadora brasileira. Ainda que compreendidos alguns de seus limites estruturais e conjunturais e o tomando de maneira transitória, o EMI é a proposta viável, dadas as condições objetivas, que pode fornecer elementos potencialmente transformadores da vida dos(as) jovens brasileiros(as) (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005; Moura, 2013).

Voltado ao estudo da oferta de EMI, este trabalho discute desafios e avanços da proposta em uma instituição e é um recorte da análise do percurso de construção e implementação de diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do e no Instituto Federal Catarinense (IFC), cuja pesquisa principal resultou em dissertação defendida em 2021.

Em termos metodológicos, recorremos à pesquisa documental e bibliográfica (Severino, 2007), a partir de uma abordagem dialética (Konder, 2004), para discutir os desafios e os avanços da implementação do documento orientador institucional. Para o estudo do percurso institucional documentado, fez-se necessário, a partir de nosso referencial teórico, “apreender a relação entre os elementos estruturais e conjunturais que definem um determinado fato ou fenômeno histórico” (Frigotto, 2006, p. 27). É a partir da análise de aspectos estruturais que podemos identificar a materialidade de processos históricos e é na análise de aspectos do campo conjuntural que os interesses em disputa se expressam (Frigotto, 2006).

¹ Mestra em Educação (IFC). Técnica Administrativa em Educação no IFC. Correio eletrônico: tamiris.possamai@ifc.edu.br

² Doutora em Educação (UFSC). Professora de Educação Básica, Técnica e Tecnológica no IFC. Correio eletrônico: filomena.silva@ifc.edu.br

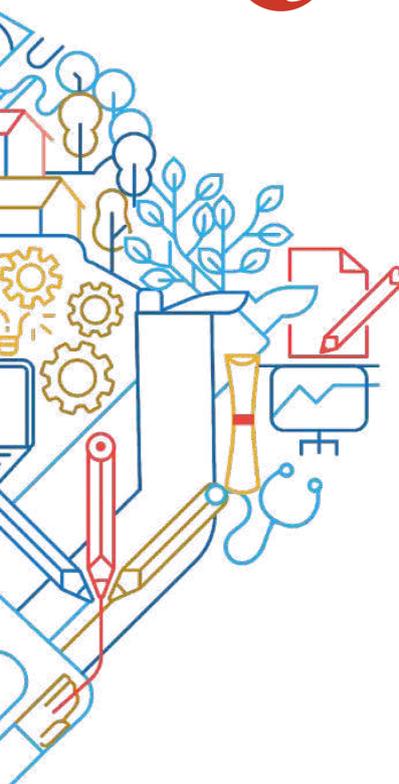
As diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio foram aprovadas por meio da Resolução nº 16/2019 do IFC e expressam o principal documento orientador institucional para os Cursos Técnicos Integrados do IFC. Tal documento, discutido e construído de forma colaborativa por trabalhadores(as) e estudantes da instituição, durante o período de 2012 a 2019, é tomado como síntese das disputas internas em torno da proposta educacional no contexto brasileiro de contrarreforma do Ensino Médio e da Educação Profissional.

Durante os anos de 2012 a 2017, trabalhadores(as) do IFC se dedicaram a discutir as bases teóricas para compreender a proposta de EMI e as possibilidades de alinhamento e organização institucionais. De 2017 a 2019 foi elaborado um documento orientador, que envolveu, em sua construção, trabalhadores(as), estudantes e comunidade e que, aprovado em 2019, serviu de documento base para diferentes movimentos provocados em cada um dos 15 campi IFC, na busca por avanços na integração do currículo dos cursos e de práticas docentes. O percurso foi descrito e analisado à luz de autores e autoras como Marx (2008, 2011), Kosik (1986), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e segue sendo discutido e analisado, na medida em que é movimentado pelo real.

O alinhamento buscado pela política institucional mobilizou núcleos docentes, colegiados de curso e provocou a reformulação de todos os projetos pedagógicos dos cursos integrados para, por conseguinte, implementar novos arranjos curriculares à luz do documento orientador. Em 2021, no entanto, a vigência dos projetos pedagógicos e currículos reformulados foi profundamente impactada pela pandemia do novo coronavírus. Conforme aponta Possamai (2021, p. 125), o IFC “amparado pela legalidade e defendendo os direitos à vida e à integridade da comunidade escolar, adotou Atividades de Ensino Remotas (AERs) visando mitigar os danos impostos pela pandemia”. Este desafio comprometeu as atividades de ensino, como todas as demais atividades as atividades de formação continuada previstas pelas diretrizes institucionais para o Ensino Médio Integrado do IFC. Com efeito, adiou-se o alinhamento necessário para a implementação plena do documento base nos campi.

A retomada das atividades de forma integralmente presencial, em 2022, não encerrou os desafios para a implementação. O documento base prevê expressamente que a carga horária dos cursos integrados deverá contemplar, “[...] no mínimo, um período semanal para reuniões pedagógicas e de planejamento para todos os cursos simultaneamente.” (IFC, 2019, p. 19). No entanto, essa previsão não encontrou correspondência na realidade. Além disso, o documento estabelece que o IFC “organizará e viabilizará, associada à Política de Qualificação dos Servidores e visando o desenvolvimento dos docentes, as seguintes ações: [...] II - Programa de Formação Continuada de Docentes” (IFC, 2019, p. 27), o que, igualmente, não conseguiu avançar diante dos desafios orçamentários impostos pelo governo federal do período 2019-2022 que inviabilizaram algumas atividades institucionais como a organização de formação continuada de docentes.





Em 2023, iniciou-se o movimento de avaliação, conduzido pela Comissão Institucional Permanente de Implantação e Acompanhamentos das Diretrizes dos Cursos de Educação Profissional Técnica integrados ao Ensino Médio (CIPATEC), uma vez que está prevista a atualização das diretrizes a cada ciclo de integralização dos cursos (IFC, 2019). O movimento de avaliação, com rediscussão do documento orientador, tem sido fomentado institucionalmente a fim de que se identifiquem fragilidades que possam ser ajustadas e que se avance, no interior de cada um dos campi do IFC, as práticas necessárias para a materialização da integração almejada e a compreensão filosófica, epistemológica e política que envolve os cursos de EMI.

Os estudos de Possamai (2021) apontam que o movimento institucional provocado até o ano de 2021 representou uma estratégia de resistência ao rebaixamento formativo previsto pelo Novo Ensino Médio e se comprometeu com uma proposta de formação humana integral. Por isso, representou um avanço diante do contexto nacional de contrarreformas. Ao analisarmos experiências e movimentos provocados em diferentes cursos e diferentes campi, também foi possível identificar pontuais avanços na implementação da proposta integrada defendida pelo IFC.

Conjuntamente, muitos foram e são os desafios identificados no percurso, determinados por aspectos estruturais e conjunturais. A instituição e seus documentos normativos e orientadores são expressão das forças sociais em disputa. Os(as) trabalhadores(as) da educação que implementam um documento orientador, como o documento contendo diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, são seres situados historicamente que se constituem por meio de contradições próprias da forma de produção da vida sob o capitalismo.

O contexto pandêmico e a reconfiguração das atividades de ensino, a não realização de reuniões periódicas de planejamento integrado nos cursos, as dificuldades orçamentárias impostas durante o ano de 2022 e a ausência de formação continuada são alguns dos desafios analisados que compõem o campo conjuntural. Dentre os aspectos estruturais, os desafios se expressam a partir da forma de organização e produção da vida sob o capitalismo, das disputas históricas entre propostas educacionais e das contradições que constituem os(as) trabalhadores(as) do IFC.

Referências bibliográficas:

FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A formação do cidadão produtivo : a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

KONDER, Leandro. O que é dialética. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 3, 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 set. 2023.

POSSAMAI, Tamiris. Diretrizes para o ensino médio integrado do/no Instituto Federal Catarinense: o percurso de construção e implementação, as potencialidades e os desafios. Camboriú, 2021. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Camboriú, Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2021. Disponível em : https://pergamumweb.ifc.edu.br/pergamumweb_ifc/vinculos/00001a/00001a7f.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A metodologia do trabalho científico. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.





AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES EM UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO COM ÊNFASE NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

EVALUATION OF STUDENT SATISFACTION LEVEL IN A
POSTGRADUATE COURSE WITH EMPHASIS ON
PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Rutinelli da Penha Favero¹

Josiane Alves Costa²

Palavras-chave: Avaliação de curso. Qualidade do ensino. Ensino Superior. Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Serviço Educacional.

Keywords: Course Evaluation. Teaching Quality. Higher Education. Professional and Technological Education. Educational Service

Este estudo concentra-se em avaliar o nível de satisfação dos estudantes matriculados no curso de pós-graduação Lato Sensu em Práticas Pedagógicas e Tecnológicas (EPT) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), com o objetivo de identificar pontos fortes e fracos nos serviços oferecidos para melhorar os processos educacionais.

O curso de Práticas Pedagógicas para a EPT foi lançado em 2019, pelo Ifes e teve seu início com oferta presencial em dez campi. O curso tem como objetivo formar e habilitar profissionais para a docência, seguindo as diretrizes do MEC, com ênfase na melhoria da qualidade da educação e no compromisso com a transformação social. A carga horária é de 480 horas e a duração é de 12 meses.

Uma prestação de serviço implica um contato, um encontro, a interação entre o prestador do serviço e o cliente. Mais que isso; quando se fala de serviço educacional essa interação é parte dos direitos sociais, com isso, o cliente não pode ser visto como entidade à parte do processo produção e entrega do serviço. Ele participa

¹ Doutora em “Educação em Ciências e Saúde” pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Pedagogia (2004, UFES), Especialista (2006, UFES) e Mestre em Educação (2009, UFES). Professora do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). E-mail: rutinelli@ifes.edu.br

² Mestranda em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional (FVC). Possui especialização em Educação pela Universidade Paulista (UNIP), graduada em Administração. Coordenadora Pedagógica da AVIES Ensino Superior de Vitória Ltda. E-mail: josianeacosta.jc@gmail.com

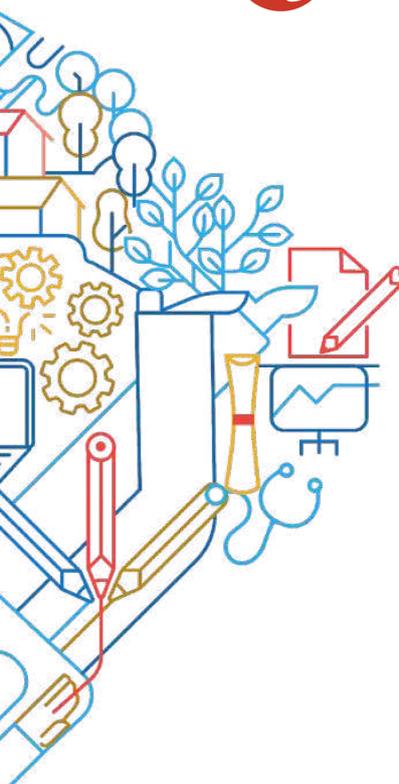
igualmente da realização do serviço pela informação que fornece sobre a necessidade que está querendo atender, do problema que está tentando resolver (AUMOND, 2004; BRASIL, 1988), além de ser parte

da sua formação como pessoa e da necessidade e da proteção que esse direito fornece em sua construção humana. Assim, destaca-se que a nomenclatura teórica da interação entre o cliente e o prestador de serviços proposta em partes desse trabalho, objetiva perceber a prestação de serviço como necessária em avaliação de qualidade, mas não interfere na visualização do educando como pessoa e cidadão, o que inclui os aspectos da cidadania que é o direito a um bom atendimento educacional.

Como questão da pesquisa temos: Qual o grau de satisfação dos estudantes Pós- Graduação Lato Sensu em Práticas Pedagógicas para a Educação Profissional e Tecnológica EPT, de uma Instituição de Ensino Superior e como possibilitar melhorias na qualidade da prestação do serviço educacional desta pós-graduação? Buscando responder a essa questão, essa pesquisa foi dividida em objetivos, conforme se segue: investigar o nível de satisfação dos estudantes da Pós-Graduação Lato Sensu em Práticas Pedagógicas, com ênfase em EPT, e identificar, na perspectiva dos alunos, oportunidades de colaboração com o processo de avaliação e análise de um curso. Os objetivos específicos foram: relacionar as estratégias utilizadas na prestação de serviços educacionais; analisar o nível de satisfação dos estudantes com os serviços administrativos e pedagógicos oferecidos pela Instituição em estudo; identificar oportunidades de melhorias nos serviços prestados pela IES.

O desenvolvimento do estudo seguiu as orientações contidas na literatura, considerando-se a necessidade de compreender conceitos, definições e normas desenvolvidas por diversos autores para obter-se o embasamento teórico indispensável ao estudo acadêmico. Considerando-se que esta pesquisa abrange educação tendo como premissa a avaliação do nível de satisfação dos educandos de uma IES e, por conseguinte, a prestação de serviços, foram levantados posicionamentos de autores que tratam de avaliação e prestação de serviços de educação, de estratégias e planejamento para prestação de serviços, bem como orientem os critérios utilizados por compradores de serviços. Isto por notar-se que o setor de serviços vem crescendo de forma gradativa e representa uma parcela expressiva da economia, mas, traz consigo algumas características que distanciam a forma de abordagem no marketing de relacionamento, considerando que não podem ser expostos como os produtos. Além disso, há a busca constante de qualidade que também será tratada neste ambiente. O estudo foi desenvolvido através de levantamento bibliográfico e pesquisas científicas acerca do tema seguido de levantamento de dados qualitativos junto à estudantes desta Instituição, buscando respostas à uma pesquisa pré-elaborada com perguntas fechadas, a fim de investigar o nível de satisfação dos alunos acerca do ensino oferecido frente às exigências do mercado de trabalho e das indicações do MEC sobre as pós-graduações. A pesquisa foi efetuada, a partir de um questionário pré-elaborado, contido no apêndice 1 deste trabalho, no qual colocou a opção de resposta de 1 a 5, conforme nível de satisfação dos mesmos em relação à qualidade do





serviço oferecido pela IES em estudo. O questionário foi exposto no google forms, visando atingir o máximo de estudantes deste curso, sendo que se obteve resposta de junto a 82 estudantes deste curso. O propósito desta investigação é compreender num primeiro momento, o nível de satisfação dos estudantes em relação aos serviços prestados pela IES a fim de analisar a prática gerencial, comparando-a com a teoria desenvolvida, com a aplicação do questionário. Em um segundo momento buscou-se identificar quais as melhorias podem ser efetuadas neste ambiente a partir da tabulação dos dados da pesquisa e, detecção dos pontos negativos contidos no resultado da pesquisa, inspirado no modelo “GAP” de qualidade dos serviços e escala Servqual.

Em 1983, um amplo programa de pesquisa foi conduzido nos Estados Unidos para avaliar a qualidade de serviços em quatro setores de mercado, bem como as percepções de gestores e consumidores, identificando discrepâncias entre essas perspectivas. Esse programa, denominado Gaps, tem como objetivo analisar as origens dos problemas de qualidade de serviços e auxiliar os gestores na melhoria da qualidade. O modelo é representado por cinco discrepâncias (Gap 1, Gap 2, Gap 3, Gap 4 e Gap 5), com o Gap 5, conhecido como Lacuna do Cliente, sendo a diferença entre as expectativas e a percepção do cliente em relação ao serviço prestado.

Os autores Brown e Swartz (apud Grönroos, 1995) concluíram que a análise do Gap de qualidade é essencial para identificar inconsistências entre as percepções do prestador e do cliente, formando a base para a formulação de estratégias que visam atender às expectativas dos clientes e, assim, aumentar a satisfação. O modelo Gaps considera duas perspectivas: a parte superior, relacionada aos fenômenos do cliente, e a parte inferior, referente aos fenômenos do prestador de serviços. O serviço esperado é influenciado por experiências passadas do cliente, suas necessidades pessoais e comunicação boca a boca, bem como pelas atividades de comunicação da empresa com o mercado. Por outro lado, o serviço percebido resulta das atividades internas da empresa. O modelo identifica quatro Gaps (Gap 1, Gap 2, Gap 3 e Gap 4), que representam lacunas nas percepções e expectativas entre gestores e clientes. O Gap 1 refere-se à lacuna de compreensão do cliente, o Gap 2 trata de lacunas entre o esperado e a capacidade de especificação da empresa, o Gap 3 é a lacuna de desempenho relacionada a fatores internos, e o Gap 4 é a lacuna de comunicação, relacionada

à diferença entre o conceito do serviço e os sistemas externos de comunicação da empresa. O Gap 5, a Lacuna do Cliente, mede a diferença entre as expectativas e percepções do cliente em relação ao serviço e, portanto, influencia diretamente o grau de satisfação ou insatisfação do cliente. Os autores propuseram dez categorias para avaliar a qualidade do serviço, incluindo tangibilidade, confiabilidade, rapidez de resposta, comunicação, credibilidade, segurança, competência, cortesia, compreensão do cliente e acesso. Mais tarde, essas categorias foram reduzidas a cinco: tangíveis, confiabilidade, presteza, garantia e empatia, com a confiabilidade sendo destacada como a dimensão mais importante. A metodologia SERVQUAL foi utilizada para

mensurar a qualidade do serviço, usando um questionário de 22 itens com uma escala Likert de 1 a 7 pontos. A diferença entre a expectativa e a percepção do cliente resultou na avaliação da qualidade do serviço.

A pesquisa utilizou o modelo Gaps como base para as questões, com o objetivo de avaliar a satisfação dos estudantes da Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas em relação à educação profissional e tecnológica. O questionário incluiu perguntas sobre cinco dimensões: tangibilidade, confiabilidade, presteza, segurança e empatia, com avaliações variando de muito satisfeito a não quer responder. Cada dimensão foi subdividida em categorias específicas para avaliação.

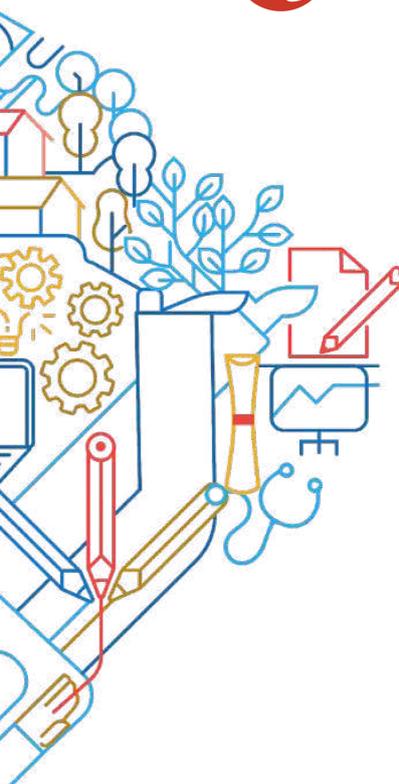
Os resultados da pesquisa indicam que o nível de satisfação dos estudantes em relação ao curso em questão está em média de 60%, de acordo com suas expectativas em termos de tangibilidade, confiabilidade, presteza, segurança e empatia. A análise dos gráficos demonstra que, na percepção dos alunos, o curso atende em mais de 50%, mas não se pode inferir que atenda plenamente as aspirações.

Diante desse resultado, é necessário que seja feito continuamente um acompanhamento e uma análise aprofundada visando elevar o nível de satisfação dos estudantes. Além disso, é relevante considerar que 14,5% dos participantes da pesquisa optaram por abandonar o curso. Embora haja empenho por parte dos prestadores dos serviços educacionais em atender dinamicamente às necessidades dos alunos, alcançar a plena satisfação dos serviços é um desafio complexo, especialmente diante das crescentes expectativas dos consumidores e da lógica social, conforme aponta a teoria desenvolvida por Perrenoud (2005).

Com base nos resultados e nos autores Dourado; Oliveira; Santos (2007); Blanco-Ramires (2013), Paladini (2013) e Perrenoud (2005) algumas ideias podem ser destacadas em relação à avaliação institucional. Primeiramente, é essencial promover a participação efetiva de toda a comunidade envolvida, incluindo tanto a comunidade interna da instituição quanto atores externos relevantes. O Ifes, como as demais instituições de ensino, realiza avaliação dos seus cursos e da própria instituição, porém, não encontramos resultados específicos sobre o curso disponibilizadas de forma pública.

A avaliação deve ser encarada como uma ação reflexiva e investigativa que requer a cooperação do coletivo, tanto diretamente quanto indiretamente. É importante também que a avaliação seja flexível e baseada em uma variedade de dados, abrangendo desde as práticas dos educadores com os alunos até o ambiente, os recursos e as metodologias utilizadas. Por fim, o foco principal da avaliação institucional deve estar na busca pela melhoria da qualidade do ensino, na valorização da dignidade profissional dos educadores e na autonomia da escola.





Finalizando, destaca-se que a partir desta avaliação externa seria interessante repetir o processo de avaliação interna para investigar adequação de estratégias que supram as necessidades dos profissionais envolvidos no curso no atendimento aos anseios dos estudantes, conforme orienta a teoria voltada à avaliação de ensino.

Referências bibliográficas:

AUMOND, Carlos Walter. Gestão de serviços e relacionamentos: os 9 passos para desenvolver excelência em serviços. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BLANCO-RAMÍREZ, G. Studying quality beyond technical rationality: political and symbolic perspectives. *Quality in Higher Education*, v. 19, p. 126-41, July 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília, DF: Liber Livro, 2006. p. 21-50. DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília, DF: INEP, 2007.

GRÖNROOS, Christian. Marketing, gerenciamento e serviço. Rio de Janeiro: Campus, 1995. PALADINI, Edson Pacheco. Gestão de qualidade: teoria e prática. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012. PERRENOUD, P. A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação. São Paulo: Artmed, 2005.

EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: UMA PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFBA

SCIENTIFIC EDUCATION: A PROPOSAL FOR RESTATEMENT OF THE PEDAGOGICAL PROJECTS COURSES' IN THE INTEGRATED SECONDARY SCHOOL AT IFBA

Homero Gomes de Andrade

Palavras-chave: Educação Científica; Ensino Médio Integrado; Complexidade na Educação; História da Ciência.

Key-words: Scientific Education, Integrated Secondary School, Complexity in Education, History of Science.

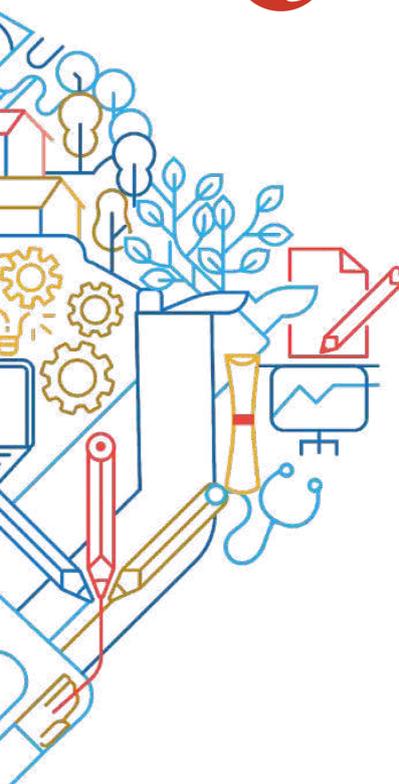
O presente trabalho consiste em um recorte da nossa pesquisa de doutorado intitulada A Complexidade do 'Ser' e do 'Fazer': abordagens e desafios para efetivação da Educação Científica no Ensino Médio Integrado, desenvolvida no Programa de Difusão do Conhecimento (UFBA/IFBA/UNEB/UEFS/LCNN/Senai-Cimatec). O objetivo principal da pesquisa foi apresentar uma proposta que tenha a Educação Científica na centralidade da construção pedagógica.

Nosso ponto de partida surge a partir de inquietações, fruto da nossa experiência profissional como docente há mais de uma década na Rede Federal de Educação Tecnológica. O Ensino Médio Integrado (EMI), estabelecido através do parecer CNE/CEB 39/2004 – Aplicação do Decreto nº 5.154/2004, nesse contexto, oferta a formação técnica e propedêutica, concomitante, resultando em um elevado número de disciplinas por ano letivo¹. Assim, os estudantes prestam um Exame de Seleção para ingresso nas instituições, após o fim do 9º ano do Ensino Fundamental. No Instituto Federal da Bahia (IFBA), o EMI se dá em quatro anos letivos, na modalidade presencial, e ao final, o estudante recebe certificado de conclusão do ensino médio e diploma do curso técnico.

Tal ensino representa para os estudantes a possibilidade de inserção, desenvolvimento e transformação social. Dada a importância desta modalidade de ensino, nos inquieta o isolamento disciplinar e a fragmentação do conhecimento, nos impulsionando a pensar em ações educacionais de religar conhecimentos disciplinares e científicos, ampliando as possibilidades de interação e produção de



¹ Conforme estabelecido pelo Projeto Pedagógico de Curso, são ofertados entre 12 a 15 disciplinas por ano letivo para os estudantes do Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação Tecnológica.



conhecimento. Partindo desse cenário, estabelecemos as seguintes perguntas de pesquisa: quais os desafios e as abordagens para a efetivação da educação científica no Ensino Médio Integrado? Para dar conta de respondê-la, se faz necessário o entendimento em relação ao que é o Ensino Médio Integrado, a definição de lócus da pesquisa, o objetivo a ser cumprido – que consiste em desenvolvimento de estratégias e abordagens de ações educacionais para a efetivação da Educação Científica no Ensino Médio Integrado.

A Educação Científica se constitui como uma concepção educacional que entrelaça o Pensamento Complexo, a História da Ciência e a Interdisciplinaridade. Tal entrelaçamento, entre as concepções teóricas, pode resultar em uma abordagem educacional que tenha na Educação Científica o seu pilar. Assim, estruturamos as nossas ações a partir do objetivo geral que consiste em analisar os desafios na estruturação do Ensino Médio Integrado, a partir do Decreto Federal 5.154 e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) do EMI, nos cursos de Informática e Meio Ambiente, do IFBA/Campus Seabra, e apresentar estratégias de abordagens para a efetivação da Educação Científica, no EMI, com vistas a compor um percurso analítico para a efetivação da Educação Científica.

Dos referenciais teóricos acerca da complexidade adotamos as concepções de SER e FAZER, no intuito de compreendermos o contexto de pesquisa e as práticas nele desenvolvidas. O percurso metodológico que adotamos consistiu na análise documental pertinente ao objeto de estudo, como o Decreto Federal 5.154/2004, os PPCs dos cursos e revisão bibliográfica e associado a abordagem qualitativa, a partir dos referenciais teóricos, que tratam da Complexidade e suas caracterizações, da História das Ciências e suas implicações para a sociedade, pensando a Educação Científica como prática educacional integradora de conhecimentos referencialmente críticos. No campo da Pesquisa Participante adotamos como estratégia a realização de cursos de extensão, minicurso na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia e projetos de pesquisa com discentes e docentes com a finalidade de compreender e interagir com os envolvidos no EMI. Os resultados obtidos indicaram a necessidade de reformulações combinatórias entre concepções teóricas e práticas, a partir de uma análise sobre o papel da Educação Científica no EMI, e da proposta de um modelo de aula com finalidade de integrar o Ser e o Fazer nas práticas complexas da Educação Científica. A Educação Científica (EC) é um desafio complexo no processo de ensino-aprendizagem. O educador que compartilha das atenções despertadas pela EC se desafia a rever suas práticas, suas ações didáticas e suas avaliações. A ruptura com o tradicionalismo da visão estabelecida, na qual as ciências são produtoras de verdades, quase axiomáticas, e a relação desse modelo de ciência, compartilhado como ensinamento nas escolas, se coloca como um dos desafios para a efetividade da educação científica.

As formações teóricas que norteiam nosso trabalho estão compostas pelos estudos acerca da Educação Científica, que traz em seu arcabouço o princípio de

contextualizar, articular com outros conhecimentos e disciplinas e problematizar os conteúdos (JAPIASSU, 1999); a História da Ciência, em sua abordagem que contextualiza a produção científica como uma produção humana referenciada em seu tempo e espaço, e suas implicações para a sociedade em processos temporais e atemporais (KUHN, 2009), e o Pensamento Complexo, que consiste no entendimento de religar conhecimentos isolados e fragmentados, com o objetivo de ampliar os esforços cognitivos e as percepções das realidades que nos rodeiam (MORIN, 2013).

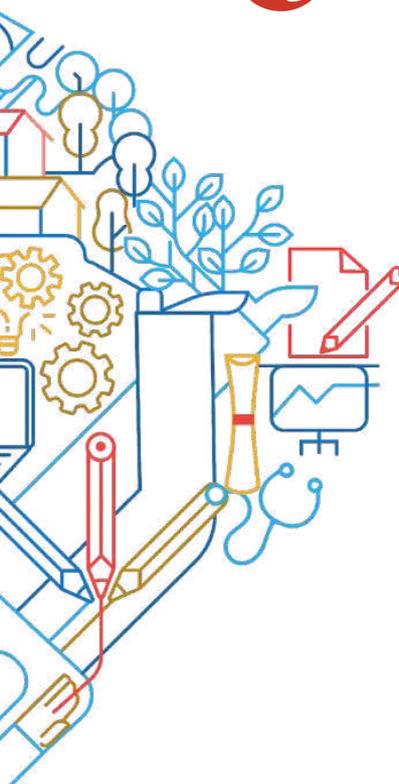
Segundo Frigotto (2007) apesar da manutenção do ensino pendular, ora propedêutico, ora técnico profissional (FRIGOTTO, 2007), o Decreto Federal 5.154/2004 traz a emergência de articulação entre a Educação, a Ciência, a Tecnologia e o Mundo do Trabalho. Tal articulação é essencial para formatação do Ensino Médio Integrado, pois normatiza as formas de aproveitamento de estudos, o itinerário formativo, as articulações do campo do conhecimento e as capacidades e habilidades preconizadas a serem destacadas pelo EMI. A Educação Profissional, na qual o EMI é integrante, se faz pertinente a análise ao item II do Artigo 2º., que estabelece a articulação de esforços, na qual a educação, o mundo do trabalho que compreende o emprego, e a ciência e tecnologia, devem estar articulados. Essa articulação de esforços das áreas de educação deve se materializar em projetos de pesquisa e extensão, mas em nossos estudos também defendemos que tais articulações podem ser realizadas através da efetivação da Educação Científica.

A partir do referencial teórico relativo a História da Ciência, no qual o fazer científico é uma ação humana em interação, tensão, disputas, acúmulo de conhecimentos e superações de paradigmas (KUHN, 2011), a Educação Científica se constitui como uma abordagem interdisciplinar, com vistas a articular a produção científica, seu contexto histórico, suas implicações no tecido social e cultural, e seus impactos para os discentes envolvidos nos cursos, assim como para futuras gerações.

O Projeto Pedagógico de Curso é a marca indelével do perfil que se almeja na formação discente, na composição docente e nas características ideológicas, cognitivas e epistemológicas de um curso. Conforme caracterizamos no capítulo referente a metodologia o Campus Seabra possui dois cursos do Ensino Médio Integrado, que formam o SER do EMI que estudamos, o curso médio integrado em Meio Ambiente e curso médio integrado em Informática. Os dados consolidados para a materialização das individualidades (docentes e discentes) do SER foram obtidos na Plataforma Nilo Peçanha (Anexos) e que para nossa pesquisa é importante para compreendermos as aspirações dos indivíduos e planejar as ações educacionais. As análises que integram a concepção do SER, referentes aos PPC's dos cursos do EMI em Meio Ambiente e Informática no IFBA – Campus Seabra tiveram como critério de avaliação, a partir da abordagem qualitativa, os seguintes aspectos:

EMI em Meio Ambiente: Perfil do Curso, Perfil do Profissional de Conclusão do Egresso; Critério e Aproveitamento de Conhecimentos e Experiências Anteriores; e, Critérios de Avaliação da Aprendizagem.





EMI em Informática: Objetivos Específicos da Formação de Técnico em Informática; Perfil Profissional de Conclusão dos Egressos; Critério de Aproveitamento de Conhecimentos e Experiências Anteriores; e, Critérios de Avaliação de Aprendizagem.

Pelo perfil dos egressos podemos constatar que há elementos da Educação Científica na composição do PPC em EMI de Meio Ambiente, pois, a formação do egresso contempla não só a formação técnica operacional, e destaca a capacidade de identificar problemas, elaboração projetos e soluções, disseminação de informações e o alinhamento com a educação ambiental. Desse modo, o desafio apresentado no perfil do curso, que não contempla explicitamente a articulação com as disciplinas do ciclo formativo propedêutico, podem ser pensadas e justificadas, quando abordamos a partir do perfil dos egressos.

Apontamos também como resultados, a constatação positiva em relação às possibilidades para planejamento de abordagens da Educação Científica que está expressa nos critérios e aproveitamentos de conhecimentos e experiências anteriores do PPC de EMI em Meio Ambiente.

A construção do PPC do EMI em Informática contempla também nossos anseios pela efetividade da Educação Científica no EMI em relação ao perfil do profissional egresso, pois, aborda o curso técnico com a responsabilidade do desenvolvimento regional, o que aponta para o compromisso ético e social da formação, e destaca entre seu perfil formativa a formação cidadã, que para a Educação Científica, segundo Japiassu (2009) é importante para pensarmos na produção de conhecimento como compromisso a cidadania e ao combate às desigualdades sociais. Desse modo, o PPC em EMI em Informática atende a esse princípio da Educação Científica pois, explicita a integração entre a formação técnica e ao pleno exercício da cidadania, o que representa um aspecto qualitativo para o planejamento das aulas e avaliações com vistas a efetividade da Educação Científica.

Em relação aos conhecimentos e experiências anteriores, o PPC do EMI em Informática e o PPC do EMI em Meio Ambiente trazem a mesma redação, na qual relatam o parecer CNE/CEB N°39/2004 e sua ação normativa em relação ao Decreto Federal n. 5.154/2004. Desse modo, o curso do EMI em Informática tem as mesmas possibilidades positivas de abordagem da Educação Científica, que destacamos na análise do curso do EMI em Meio Ambiente. A proposta de reformulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos do Ensino Médio Integrado, conforme analisamos na pesquisa em questão, leva em consideração a urgência em se repensar o papel dos conteúdos articulados, suas finalidades e objetivos, e os processos avaliativos de modo articulados, entre disciplinas, além de nos apontar a Educação Científica como articuladora de conhecimentos, que devem ser problematizados de modo crítico, com vistas a formação social, cultural e, sobretudo, científica dos estudantes, pois, desse modo, teríamos o despertar do aprendizado significativo, capaz de articular conhecimentos e fomentar aos estudantes o estímulo a autonomia de pensamento e de pesquisa.

Referencias bibliográficas:

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 142, p. 18, 26 jul. 2004. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/07/2004&jornal=1 &pagina=1&totalArquivos=116>. Acesso: 19 jan. 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. 3. ed. Rio de Janeiro: Cortez: Fundação Osvaldo Cruz, 2007.

KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. 11ªed. ; São Paulo: Perspectiva, 2009.

JAPIASSU, Hilton. Um desafio à Educação: repensar a pedagogia científica. – São Paulo: Editora Letras & Letras, 1999.

MORIN, Edgar. Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios. 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2013.





A RELAÇÃO EDUCAÇÃO-TRABALHO NAS CONSTRUÇÕES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA.



THE EDUCATION-WORK RELATIONSHIP IN THE CURRICULAR CONSTRUCTIONS OF DEGREE COURSES AT THE FEDERAL INSTITUTE OF BRASÍLIA.



Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues¹

Palavras-chave: docência; currículo; educação e trabalho.

Introdução

A relação educação e trabalho está diretamente vinculada ao percurso histórico de desenvolvimento da sociedade aos movimentos que levaram a coletividade aos rumos alcançados neste processo. Baseia-se tal afirmação na premissa epistemológica oriunda do materialismo histórico dialético de que ambas as dimensões - Educação e Trabalho - são elementos constituintes da humanidade dos indivíduos, assumindo a alcunha de princípios ontológicos da configuração humana.

Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Assim, a pergunta sobre os fundamentos ontológicos da relação trabalho-educação traz imediatamente à mente a questão: quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar? Perguntas desse tipo pressupõem que o homem esteja previamente constituído como ser possuindo propriedades que lhe permitem trabalhar e educar. Pressupõe-se, portanto, uma definição de homem que indique em que ele consiste, isto é, sua característica essencial a partir da qual se possa explicar o trabalho e a educação como atributos do homem. (SAVIANI, 2007, p.152)

Reconhece-se que há uma relação direta entre esses dois elementos que atuam para a formação dos seres no alcance de sua dimensão “humana”, sendo assim, algo relevante ao debate educacional, em especial no que tange a educação formal. Partindo-se deste pressuposto introdutório, o presente trabalho denominado “A

¹ Pós-Doutor em Trabalho e Formação Docente-UnB; Doutor em Estado, Políticas e História da Educação-UFG; Mestre em Gestão e Políticas Públicas-UCB; Pedagogo-UnB. Professor de Licenciatura e Mestrado: Instituto Federal de Brasília-IFB.

relação Educação-Trabalho nas construções curriculares dos cursos de Licenciatura dos Institutos Federais”, tendo como objetivo investigar nos planos de cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Brasília como a relação educação e trabalho é abordada na construção curricular. Como objetivos específicos, têm-se: identificar nos currículos e planos de cursos de supracitados elementos capazes de apontar (ou não), a construção da relação educação-trabalho; descrever como a relação educação e trabalho se faz presente nos documentos analisados.

Justificativa

Na seara das justificativas parte-se do entendimento de que, em concordância com a legislação que rege e dá origem aos Institutos Federais (lei 11.892/2008), as Licenciaturas no Instituto Federal de Brasília surgem no anseio de legitimar a formação de professoras e professores, que estejam em consonância com os objetivos e papéis sociais da EPT e da Educação Nacional como um todo. Trata-se possibilitar a esta significativa modalidade da Educação Básica, profissionais incumbidos da missão de formar trabalhadores e trabalhadoras que sejam construtores de sua própria história e realidade, tendo na educação e no trabalho, ferramentas necessárias para ressignificar suas práticas sociais. Desta forma, tem-se na redação da lei supracitada, a qual institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, artigos que explicitamente tornam latente a finalidade e o objetivo da formação e qualificação docente, como pode-se ler a seguir:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

[...]VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; [...]Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

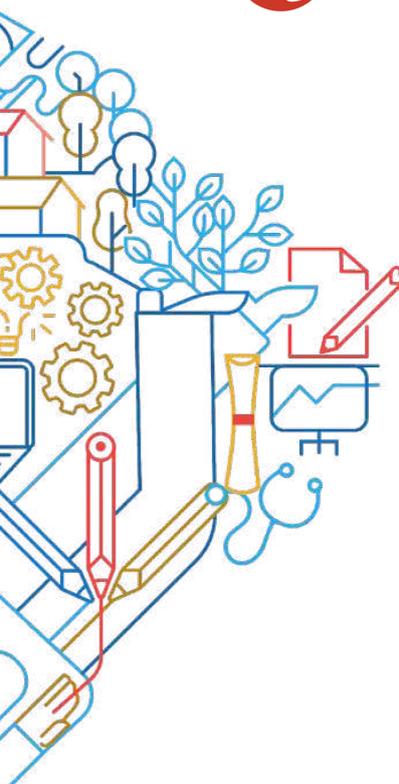
[...]

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

V I - ministrar em nível de educação superior:

[...]b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; [...](grifo nosso)





Percebe-se que há na própria natureza e especificidade dos Institutos Federais o objetivo primordial de formar professores, com vistas inclusive à atuação na formação para o trabalho, estabelecendo-se assim, ao menos no âmbito das expectativas, um processo de formação calcado na relação dialética entre educação e trabalho. Pode-se compreender que o professor almejado, tem a fundamental missão de atuar na relação dialética ensino e aprendizagem de seus discentes, legitimando o acesso ao conhecimento concreto, sistematizado e acumulado da humanidade, exercendo uma atuação primordial quanto à conscientização dos educandos em relação à sociedade, para tornar possível o desenvolvimento humano com foco em uma sociedade justa e igualitária, em um movimento formativo que contextualiza-los em uma perspectiva de leitura, compreensão e transformação de suas realidades individual e coletiva.

Problema de Pesquisa

O problema de pesquisa emerge da necessidade que há de investigar o processo formativo profissional de professoras e professores, hoje realizado na rede federal de ensino, em especial na realidade do Distrito Federal. Assim, têm-se o seguinte problema: como ocorre a formação docente com vistas nos princípios educação e trabalho em uma instituição pública de ensino, federal e calcada justamente nestes elementos como constituintes de sua natureza, bem como finalidades de atuação educacional e social?

Objetivo Geral

Investigar nos planos de cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Brasília como a relação educação e trabalho é abordada na construção curricular;

Objetivos Secundários

Identificar nos currículos e planos de cursos de supracitados elementos capazes de apontar (ou não), a construção da relação educação-trabalho; descrever como a relação educação e trabalho se faz presente nos documentos analisados.

Metodologia

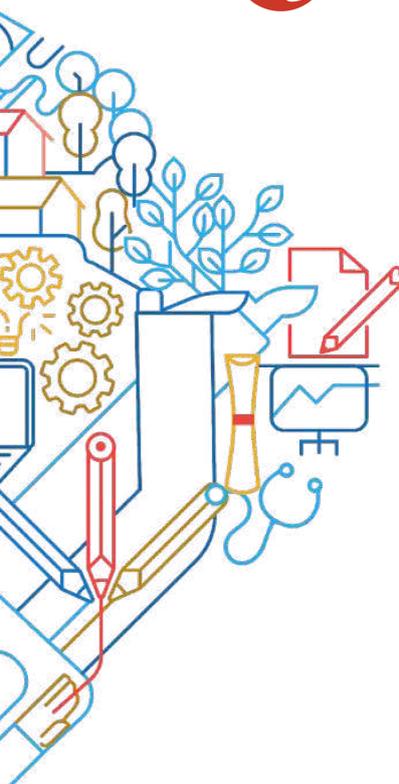
Com vistas a atender aos objetivos propostos, bem como a responder ao problema de pesquisa, a ferramenta metodológica utilizada será a pesquisa documental, como na análise dos projetos pedagógicos/planos de curso de todos os cursos de licenciaturas ofertados atualmente (no ano de 2023), pelo Instituto Federal de Brasília, totalizando um total de 13 (treze) cursos. Quanto à análise desses documentos, esta pesquisa considerou a perspectiva de Almeida, Guidani e Sá-Silva (2009, p. 2):

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. (ALMEIDA, GUIDANI e SÁ-SILVA, 2009, p. 2)

Trata-se de uma pesquisa descritiva que foi desenvolvida na perspectiva qualitativa, visando investigar os dados para que se alcance, entre outras dimensões, os movimentos, características e manifestações da unidade dialética educação-trabalho nos cursos de formação docente do IFB. Isso porque estes possuem relevância para a investigação deste estudo. Importa dizer ainda que o trabalho com documentos é um processo que consiste em investigar e interpretar palavras como dados, constituindo assim algo detalhado. Objetiva-se, portanto, a compreensão de um mundo constituído por discursos e paradigmas interpretativos ou hermenêuticos, ou seja, um mundo socialmente construído pela linguagem. Assim, foram pesquisados os PPC's dos seguintes cursos/campus:

- Biologia - Campus Planaltina;
- Computação - Campus Taguatinga;
- Dança - Campus Brasília;
- Educação Profissional - Campus Samambaia;
- Física - Campus Taguatinga;
- Geografia - Campus Riacho Fundo;
- Letras - Língua Espanhola - Campus Ceilândia;
- Segunda Licenciatura Letras-Português - Campus Ceilândia;
- Letras - Língua Portuguesa - Campus São Sebastião;
- Letras - Inglês - Campus Riacho Fundo;
- Matemática - Campus Estrutural;
- Pedagogia - Campus São Sebastião;
- Química - Campus Gama.





Resultados e discussões

É inegável que este movimento formativo claramente se constitui frente a uma gama multivariada de desafios, que envolvem diretamente o objetivo de conceber a formação de professoras e professores capazes de ler, entender e transformar suas realidades e dos sujeitos dos processos formativos que legitimam. Para além disso, percebe-se e reconhece-se que, em uma perspectiva de totalidade, os desafios são muitos para a formação de professores, porém, entende-se que o exercício de se construir um panorama analítico e reflexivo da proposta formativa supracitada, não só aponta excelentes pistas para uma análise ainda maior do objeto estudado, bem como contribui para o debate acadêmico no que tange a Educação Básica Nacional.

Com isso, buscando encontrar disciplinas e componentes curriculares que tivessem a relação educação-trabalho como foco do processo formativo, foram analisados os PPC's de todos os 13 (treze) cursos de Licenciatura hoje ofertados no IFB: Destes, apenas 3 (três), traziam disciplinas pautadas em trabalhar diretamente a relação educação-trabalho, os quais foram: Educação Profissional (Campus Samambaia); Pedagogia e Letras Língua Portuguesa (São Sebastião).

Alguns pontos relevantes podem ser levados em consideração ao analisar os cursos de formação docente que apresentam componentes curriculares voltadas para o estudo e debate acerca da relação educação e trabalho. Inicialmente, tem-se a Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, curso pensado (de acordo como o PPC do curso), visando fugir de perspectivas tecnicistas que se fazem ou se fizeram presentes há décadas na EPT. Não se trata apenas de conceber ao professor o papel de elo de ligação entre “a verdade científica e o aluno”, sendo o “técnico responsável pela eficiência do ensino”. Tão pouco compreende-se que o discente é um ser fragmentado, o dito “espectador” passivo, assim construído e preparado para ser mão de obra qualificada e alienada, para um mercado de trabalho, na avelhantada visão do “aprender a fazer”. Assim, para que sejam plausíveis e possíveis as esperadas alterações descritas, faz-se essencial a este debate incluir a temática curricular e os elementos que a envolvem, buscando entendimento acerca de questões de ordem epistemológica e prática, conforme as contribuições trazidas por Curado Silva (2017):

“Para se compreender a crítica que se faz às instituições que formam

professores, de que estas “não ensinam os professores a ensinar”, é preciso num primeiro momento ampliar a discussão e situar a formação de professores no contexto mais amplo da educação superior. A reflexão sobre o ensino em sala de aula não pode deixar de considerar a formação dos professores no Brasil, portanto, compreender as atuais políticas de formação de professores é o primeiro passo para se entender o ensino nas escolas.

A formação em nível superior está associada à ideia de aprendizagem de teorias que não conseguem explicar a realidade escolar, daí a necessidade de se reformar os currículos dos cursos de Licenciatura, dando-lhes um sentido mais prático, o que parece aprofundar ainda mais a distância entre teoria e prática nestes cursos (LIMONTA e CURADO SILVA, 2013).”(CURADO SILVA, 2018, p.01)

Os cursos de Pedagogia e Letras Língua Portuguesa, trazem algo em comum que acarreta em uma olhar diferenciado para o processo de ensino realizado: tratam-se de cursos que ocorrem em um Campus do Instituto Federal de Brasília o qual possui Educação como eixo tecnológico. Percebe-se que essa idiossincrasia inRuencia diretamente na formação pro1ssional proposta em ambos os cursos, como apontam seus PPC's, os quais colocam em relevo a dimensão educacional como elemento direcionador do processo de formação docente.

Considerações Finais

O panorama descrito no presente trabalho explicita quão necessário é discutir o que se ensina nos cursos de Licenciatura em uma perspectiva que consiga ir para além de simples abordagem segregada de teorias e práticas, bem como da relação educação-trabalho, distanciando umas das outras: o que de fato se faz fundamental é a legítima constituição e construção da unicidade entre ambas, construindo-se a almejada unidade dialética entre ambas as dimensões. Reconhecer tratar-se de elementos distintos - dotados de especificidades - mas que ao mesmo tempo, tornam-se indissociáveis entre si, é um movimento que deve conduzir o exercício de pensar a formação e o trabalho docente e assim, direcionar a forma como atuam cursos voltados para tais objetivos, principalmente em uma rede federal de ensino que surge com vistas à formação pro1ssional e tecnológica, concebida com vistas a uma modalidade da educação básica brasileira justamente voltada para os movimentos de educar e trabalhar.

Nesta cena, os cursos de licenciatura do IFB deveriam se preocupar com a formação do docente, propondo um currículo que vai para além do ensino da técnica - priorizado outrora como fundamental - pensando a formação docente em uma perspectiva na qual o trabalho atua dialeticamente com o educar. Para essa reRexão, vale o entendimento da relação entre trabalho e formação apresentado por Cruz (2017), ao citar Limonta e Curado Silva (2013, p.174), ao endossar que “[...] a formação tem sua gênese no trabalho. O trabalho como ontologia do ser social, como expressão humana de transformar a natureza e de se transformar como ser social por meio da prática laboral espec1ca, desvela que existem condições objetivas históricas e sociais que interferem na sua constituição” (CRUZ, 2013, p. 309). Compreende-se





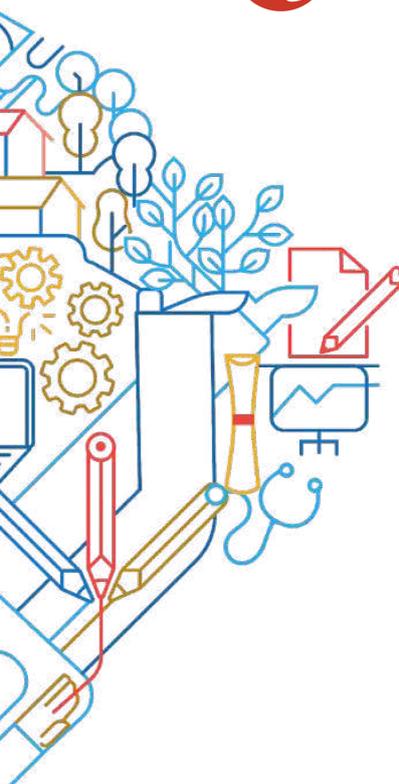
ser preciso que o curso esteja a serviço de um projeto formativo que tenha como almejo a ressignificação intelectual e social dos indivíduos e o qual, afirmadamente, seja capaz de dar conta do sentido hegemônico: na escola, na sociedade e na vida como um todo.

Referências bibliográficas

BRASIL, LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 de abril 2023.

CURADO SILVA PINHEIRO CORDEIRO, Kátia Augusta. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, abr. 2018. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>>. Acesso em: 18 de abril de 2023.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.



A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CEFET/RJ: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DA TRAJETÓRIA DO GRUPO DE PESQUISA PPCEMI (POLÍTICAS, PRÁTICAS E CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO)

THE IMPLEMENTATION OF INTEGRATED HIGH SCHOOL AT CEFET/RJ:
EXPERIENCE REPORT BASED ON THE TRAJECTORY OF THE PPCEMI RESEARCH
GROUP (POLICIES, PRACTICES AND CURRICULUM IN INTEGRATED HIGH SCHOOL)

Renata Rufino da Silva¹
Suelen Pestana Cardoso²

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Profissional Integrada e Politécnica.

Keywords: Integrated Secondary Education, Professional and Technological Education, Integrated professional education and Polytechnic.

Tema O Ensino Médio Integrado (EMI) é uma modalidade relativamente jovem na Educação Básica brasileira, sendo oficialmente proposta como a oferta prioritária de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) pela Lei 1892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Surgida como modalidade de ensino em 2013 no CEFET/RJ, de maneira tardia se comparada a outras realidades na rede federal, o EMI ainda é alvo de dúvidas e questionamentos inclusive de docentes que atuam nos cursos que adotaram a modalidade.

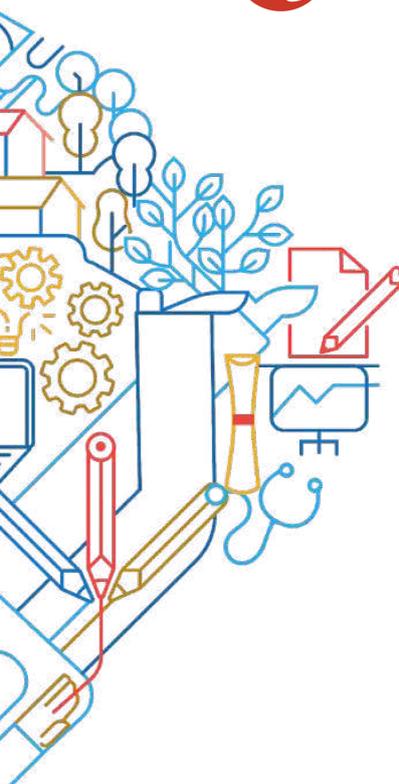
Em seus pressupostos pedagógicos, o Ensino Médio Integrado (EMI) deveria possibilitar a formação omnilateral dos sujeitos, o que implica na integração entre trabalho, cultura e ciência, dimensões fundamentais que estruturam as relações sociais humanas (RAMOS, 2007). Porém, na prática da maioria das escolas, ocorre uma educação profissional desarticulada dos saberes científicos. Uma possível razão para este quadro pode ter origem na falta de compreensão da concepção de educação integrada, na perspectiva da politécnica (MELO e SILVA, 2017).

Diante do cenário de implantação do EMI no CEFET/RJ surgiram iniciativas que buscavam responder a questionamentos advindos da adoção desta nova modalidade de ensino. Em 2017, e depois novamente em 2019, foram realizados os primeiros



¹ Doutorado em História Social (UFRJ). Professora de História no CEFET/RJ Uned Itaguaí. E-mail: renata.silva@cefet-rj.br

² Doutorado em Ciência, Tecnologia e Educação (CEFET/RJ). Professora de Física no CEFET/RJ Uned Itaguaí. E-mail: suelen.cardoso@cefet-rj.br



“Encontro Intercampi de Educação Profissional” (EIEP), eventos organizados por trabalhadores da educação do CEFET/RJ os quais, conforme consta no site, se constituíam “uma iniciativa de um coletivo multicampi de professores da instituição interessados em construir e manter ativo um espaço democrático de troca de experiência e formação continuada em educação profissional”.³

Do 1º EIEP (2017), foi formada uma Comissão Intercampi com o intuito de refletir sobre o EMI na instituição. Além disso, a Comissão visava a elaboração de documentos que orientassem e embasassem suas práticas. A referida comissão foi descontinuada ao não ter garantido o apoio institucional necessário para tais objetivos, mas foi a origem do nosso grupo de pesquisa, o PPCEMI (Políticas, Práticas e Currículo no Ensino Médio Integrado), formado em 2018. Contando com membros de diferentes campi do Cefet, como também um integrante externo da rede federal, o PPCEMI procura ser um agente de defesa do EMI cujos pressupostos teóricos são baseados na noção de politecnia.

Problema e/ou objeto

Neste relato de experiência temos por objeto a implementação do Ensino Médio Integrado no CEFET/RJ a partir das investigações do PPCEMI. Modalidade presente em todos os campi, com exceção de Angra dos Reis, o EMI começou a ser implementado no CEFET/RJ em 2013 e passou a ser alvo de discussão e debates. É nosso problema as diferentes concepções por parte dos docentes que atuam nos cursos que adotam a modalidade, que muitas vezes desconhecem suas bases politécnicas.

Objetivo central e objetivos secundários

Nosso objetivo central é compartilhar considerações iniciais sobre a implementação do EMI no CEFET/RJ a partir da trajetória do grupo de pesquisa PPCEMI da nossa instituição. A proposta do grupo é elaborar investigações de forma reflexiva e propositiva, ampliando os debates sobre a temática do EMI na comunidade acadêmica e trazendo possíveis contribuições para a melhoria EPTNM no âmbito da RFEPCT. Outro objetivo do PPCEMI (de caráter secundário, pois ainda não foi implementado e não por conta de sua relevância) é contribuir na formação de professores do CEFET/RJ acerca do EMI e seus pressupostos pedagógicos.

³ É importante salientar que o tema do 1º EIEP foi justamente Ensino Médio Integrado uma vez que “O que é integração?”, “Por que integrar?” e “Como integrar?” eram, e ainda são, perguntas recorrentes na nossa instituição. Para mais informações sobre os EIEPs, como também para ter acesso aos seus anais, estão disponíveis em <https://ciep.weebly.com/>

Referencial teórico e dos procedimentos metodológicos

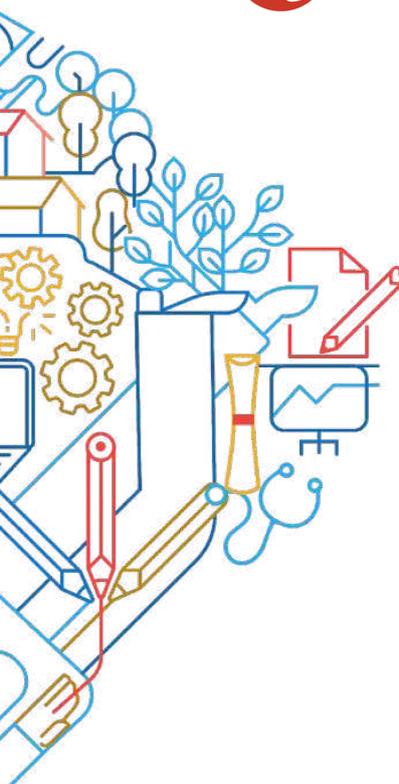
Como observa Saviani (2003), o sistema educacional brasileiro é marcado por uma dualidade estrutural entre a formação geral e a formação profissional e o EMI é, a nosso ver, a que mais contribui para o rompimento da dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. A ideia de formação humana integral sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. (Ciavatta, 2005, p. 85).

Para que as escolas possam desenvolver um projeto de EMI calcado em suas concepções pedagógicas, é preciso que seja oferecida uma formação específica aos professores em exercício, a fim de que sejam capazes de atuar no enfrentamento da realidade escolar, a partir de uma performance didático metodológica condizente com as demandas do processo de ensino e aprendizagem do EMI. Essa formação envolveria conhecer as propostas norteadoras do EMI, das diretrizes e das perspectivas do trabalho docente nesta área. É necessário então, conforme Moura (2008), que haja um processo de reconstrução do entendimento coletivo sobre o EMI e uma adequação dos professores em seu espaço e tempo, para trabalharem de forma integrada e interdisciplinar com os demais professores e disciplinas.

Para atuar na formação de professores, que está no nosso horizonte de expectativas, optamos por começar a investigar como se deu a implementação do EMI na nossa instituição, assim como compreender as concepções de integração em disputa. Assim, pesquisamos as discussões entre os professores acerca da modalidade. Na sede, no campus Maracanã, entre 2016 e 2018, o Departamento de Ensino Médio e Técnico (DEMET) realizou uma Comissão do EMI, denominada “Comissão do Integrado”. O PPCEMI teve acesso às atas dessas reuniões que foram nossas principais fontes de pesquisa nos últimos anos, em que pudemos avaliar as discussões acerca do EMI assim como as diferentes concepções em debate. Nossa metodologia foi uma análise documental, com uma pesquisa de tipo qualitativa, em que foi possível “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (GASKELL, 2002, p. 65).

Por conta das características do gênero “ata”, que apresenta algumas limitações no que se refere ao entendimento do contexto narrado, foi necessário acessar também outros registros, que auxiliaram na leitura dos documentos e seriam fundamentais nas etapas seguintes de análise, quais sejam: informações obtidas no currículo lattes de algumas pessoas citadas nas atas; textos disponíveis em sítios de revistas, congressos e eventos acadêmicos, assim como de instituições da rede federal de ensino; documentos que foram elaborados ou divulgados no âmbito do CEFET/RJ e que se referiam ao EMI no período em que as atas foram escritas.





Principais dados e discussão

Como o PPCEMI atua em diferentes frentes (discussões teóricas sobre o EMI, avaliação da implementação da modalidade no CEFET/RJ, preocupações e interesse na formação dos professores que atuam na modalidade), traremos alguns dos debates que também foram abordados no nosso primeiro artigo coletivo, que encontra-se no prelo. Ao analisarmos as atas das reuniões da já citada Comissão do Integrado do campus Maracanã a fim de avaliarmos a implementação do EMI no Cefet, assim como as principais discussões acerca do tema em debate entre os docentes, nos deparamos com diferentes concepções de Integração em disputa. Neste artigo citado desenvolvemos como uma Comissão que pretendia ser uma análise de Cursos Integrados acabou centrada em alterações curriculares (carga horária e duração de cursos), esvaziando-se a discussão pedagógica pretendida inicialmente. Foram constatadas quatro concepções de integração: a politécnica, minoritária entre os participantes da comissão; aquela que foi atribuída ao Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), com grande ênfase na questão da redução da carga horária e da duração do curso de EMI, trazida especialmente pela gestão da instituição; a concepção de Ensino Médio Integrado da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pautada por determinantes liberais, trazida por um grupo de professores, com ênfase em habilidades e competências que se alinham às necessidades do mercado; e ainda as ideias presentes no I Simpósio Nacional do Ensino Médio Integrado (I SNEMI), trazida por um docente em particular, mas que foi ponto de discussão entre os pares.

Síntese das considerações finais

A escassa discussão das bases politécnicas na Comissão do Integrado nos levou à questão com relação à formação de professores que atuam na EPT. Machado (2011, p.14) afirma que “a carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país”. Destacamos que este cenário tenderá a se tornar ainda mais preocupante com a questão do notório saber trazida pela Lei nº 13.415/2017 e as implicações desse expediente para a continuidade da falta de políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica no Brasil (MACHADO, 2021).

Reconhecemos a necessidade de que ações voltadas para a formação docente devam se constituir em políticas públicas destinadas à formação de professores da EPT, não devendo ter caráter pontual e assistemático. Porém, diante da observação da carência de uma formação voltada especificamente para a atuação no EMI, como no caso dos docentes da instituição investigada, e diante da reduzida oferta pública de espaços a recorrer atualmente para este tipo de formação, defendemos a urgência da realização de ações coletivas que possam promover o desenvolvimento profissional desse grupo de docentes dentro do seu próprio local de trabalho. Assim,

vemos o grupo de pesquisa PPCEMI como um promissor espaço de formação de professores dentro da própria instituição, ao promover a discussão, a reflexão e até promovendo compartilhamento de suas práticas.

Referências bibliográficas

Clavatta, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *Revista Trabalho Necessário*. Ano 3.n.3, 2005.

Gaskell, George. Entrevistas individuais e grupais. In: Martin. W. Bauer, & George Gaskell (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

Melo, M. S.; Silva, R. R. Ensino médio integrado à educação profissional: os desafios na consolidação de uma educação politécnica. In: Araújo, A. C.; Silva, C. N. N. (Ed.). *Ensino médio integrado: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília, DF: IFB, p.184-198, 2017.

Moura, D. E.. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica*. V.1, n° 1(jun.2008).-Brasília: MEC, SETEC, 2008.

Ramos, M. *Concepção do Ensino Médio Integrado*. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.

Saviani, D. O choque teórico da politécnica. In: *Trabalho, educação e saúde*, v. 1, n. 1, 2003, p. 131-152.





MINICURSO: GEOPOLÍTICA CONTEMPORÂNEA, RUMO AO MUNDO MULTIPOLAR?

TITL MINICOURSE: CONTEMPORARY GEOPOLITICS,
TOWARDS A MULTIPOLAR WORLD?



Palavras-chave: Geoeconomia; Geopolítica; Relações Internacionais.



Objetivo:

Analisar a dinâmica de organização do espaço mundial a partir das relações entre Estados desde o final da II Guerra Mundial até os dias atuais.

Ementa:

Análise geopolítica e geoeconômica do espaço geográfico mundial e suas respectivas nações de acordo com os graus de desenvolvimento das relações de produção e forças produtivas. Os sistemas econômicos vigentes. As consequências da partilha da Ásia, da América Latina, da África no pós II Guerra Mundial e no século XXI. O imperialismo/globalização/financeirização do final do século XX e século XXI.

Conteúdo programático:

1. A descolonização da África, América Latina e Ásia no pós II Guerra Mundial
2. A nova ordem mundial pós-guerra fria
3. Potências globais e regionais
4. Conflitos do século XXI
5. Os BRICs e a nova ordem mundial que se configura
6. 4A geoeconomia e a geopolítica dos recursos naturais
7. O socialismo no século XXI

¹ Doutor em Geografia (UFSC), Mestre em Estudos Europeus (UA Lisboa), Graduado em Geografia (UNIVILLE) e Administração de Empresas (UFSC). Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense. E-mail: rafael.silveira@ifc.edu.br.

Público-alvo:

Docentes do ensino médio integrado.

Pré-requisitos:

Não se aplica

Recursos didáticos necessários:

Sala de aula / auditório que comporte a quantidade de inscritos; projetor.

Carga horária:

6 horas

Problemática / justificativa:

Há uma lacuna de conhecimento entre professoras e professores do ensino médio integrado, em especial daquelas não ligados as áreas das ciências humanas e sociais, em relação a compreensão das dinâmicas geopolíticas do mundo atual. Tal situação tem tido como consequência a propagação de informações baseadas no senso ou comum ou, perigosamente, na visão distorcida dos meios de comunicação hegemônicos, alinhados sempre à uma visão de mundo sob a ótica do capitalismo neoliberal. Outra consequência recorrente é deixar os estudantes despreparados para compreender eventos atuais, participar ativamente na política, combater a desinformação e desenvolver habilidades críticas de pensamento.

Desta forma, justifica-se a importância deste minicurso para buscar suprir essa lacuna de informação destes educadores, trazendo um conteúdo científico e crítico em sobre a geopolítica em um mundo cada vez mais globalizado, interconectado e complexo. Utilizando-se como fonte bibliográfica um conjunto de autores reconhecidos pelas suas contribuições nesta área de estudos, e ao mesmo tempo críticos do sistema capitalista e da tentativa de se gerar um consenso acadêmico sobre tal temática.





Referências bibliográficas:

Dos SANTOS, Theotonio. Evolução histórica do Brasil: da colônia à crise da “Nova República”. Petrópolis: Vozes, 1995. p.13-18.

Dos SANTOS, Theotonio. Evolução histórica do Brasil: da colônia à crise da “Nova República”. Petrópolis: Vozes, 1995. p.45-69.

FIORI, J. L. Estado e desenvolvimento na América Latina in: Revista de Economia Contemporânea 24(1) Rio de Janeiro, 2020. p. 1-23. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-98482020000100205 FURTADO, Celso. Formação econômica do Brasil. 32 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1959] 2005. Formação econômica da América Latina. 2 ed. Rio de Janeiro: Lya, 1970.

GALEANO, Eduardo. As veias abertas da América Latina. Porto Alegre: L&PM, [1970] 2010.

IANNI, Octavio. A ditadura do grande capital. São Paulo: Expressão Popular, 2019. p.69- 87.

JABBOUR, E. A.. China Socialismo e Desenvolvimento – sete décadas depois. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2019.

JABBOUR, E.A.; DANTAS, A. The Political Economy of Reforms and the Chinese Present Transition. Revista de Economia Política, v. 37, n. 4 (149), p. 789-807, October-December, 2017.

LOSURDO, D. Has China Turned to Capitalism?—Reflections on the Transition from Capitalism to Socialism. International Critical Thought, v. 7, mar. 2017.

MAMIGONIAN, A. Qual o futuro da América Latina? In: LEMOS, A. I. G de L; NOGUEIRA, I. Acumulação, Distribuição e Estratégia sob Mao: Legados do maoísmo para o desenvolvimento da China. Rev. Carta Inter., Belo Horizonte, v. 14, n. 2, 2019, p. 27-51. PAULA, L. F.; JABBOUR, E. A China e seu catching up: uma análise desenvolvimentista clássica. In: Prêmio ABDE-BID, Edição 2016 (coletânea de trabalhos). Rio de Janeiro: ABDE-BID, 2017.

RED ALC-CHINA. Cuadros estadísticos de la OFDI de China. Disponível em: <http://www.redalc-china.org/> . Acesso em: 10 out. 2023.

RISKIN, C. China’s Political Economy: The Quest for Development since 1949. Oxford: Oxford University Press, 1987.

SANTOS, M. e SILVEIRA, M.L. O Brasil: território e sociedade no início do século XX. 10. ed. Rio de Janeiro (RJ): Record, 2008. 473p. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/milton-santos-13-livros-em-pdf-para-download/>

SILVEIRA, M. L.; ARROYO, M. (Org.). Questões territoriais na América Latina. Buenos Aires, Ed. Clacso, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Carlos%20Jos%C3%A9/Downloads/205-Texto%20do%20artigo-378-3-10-20170123.pdf>

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política, livro I. Capítulo XXIV, seção 6. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/capital/livro1/cap24/06.htm>.

Vídeo complementar: O que é acumulação primitiva, de Virgínia Fontes. Disponível no canal da TV Boitempo no YouTube - <https://www.youtube.com/watch?v=odEH0AEFMvc>.

A ATUAÇÃO DOS DOCENTES DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO SUPERIOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Pedro dos Remédios Ribeiro¹

Ruy Barbosa Lima França²

Ronivaldo Castro Pacheco³

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir, comparar e problematizar, com enfoque nos elementos referentes ao modelo de trabalho, aspectos relacionados a carreira do docente que atua sob regime do Magistério Superior, abordando a problemática relacionada ao desenvolvimento de suas atividades, bem como o enfrentamento às restrições de prerrogativas quando inserido na esfera da Educação Básica Técnica e Tecnológica – EBTT. Abordamos, por acreditarmos ser de extrema relevância, o desenvolvimento da instituição e da carreira do docente que hoje pratica e leciona através do EBTT. Deste modo, empreendemos uma discussão acerca da institucionalização do regime de trabalho docente. Apontamos e debatemos as legislações que definem e direcionam as atribuições do professor nessa esfera. Analisamos, mesmo que brevemente, aspectos relacionados ao perfil do docente do IFMA a partir dos documentos institucionais, enfatizando a pouca representatividade e a atuação daqueles que a exercem fora do regime de Dedicção Exclusiva (DE). Fizemos comparações, equivalências e correlações entre os regimes e sua aplicabilidade e concluímos que é urgente que seja dada ênfase as diferentes formas de se assumir a docência, primando pela realização de estudos futuros que possam aprofundar o debate em torno das contribuições e eventuais limites que estes docentes com perfil diferenciado enfrentam no processo de ensino.

Palavras-chave: Magistério Superior; EBTT; Carreira docente; Regime de trabalho.

THE PERFORMANCE OF PROFESSORS IN THE HIGHER TEACHING CAREER IN FEDERAL INSTITUTES.

Abstract

This article aims to discuss, compare and problematize, focusing on elements related to the work model, aspects related to the career of teachers who work under the Superior Magisterium regime, addressing the problem related to the development of their activities, as well as the confrontation to the restrictions of prerogatives when inserted in the sphere of Technical and Technological Basic Education – EBTT. We approach, because we believe it is extremely important, the development of the institution and the career of the teacher who today practices and teaches through the EBTT. In this way, we undertake a discussion about the institutionalization of the teaching work regime. We





point out and discuss the legislation that defines and directs the teacher's attributions in this sphere. We analyzed, even if briefly, aspects related to the profile of the IFMA professor from institutional documents, emphasizing the low representation and the performance of those who exercise it outside the Exclusive Dedication (DE) regime. We made comparisons, equivalences and correlations between the regimes and their applicability and concluded that it is urgent that emphasis can be given to the different ways of assuming teaching, giving priority to carrying out future studies that can deepen the debate around the contributions and possible limits that these professors with a different profile face in the teaching process.

Keywords: Superior Magisterium; EBT; Teaching career; Work regime.

Introdução

A carreira de professor EBT^T (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) é uma função de extrema relevância para a área da educação. Essa carreira envolve lecionar em escolas do ensino médio integrado, escolas técnicas, colégio de aplicação e institutos federais, que oferecem cursos técnicos, tecnológicos e médio integrado. Para seguir a carreira de professor EBT^T, é necessário possuir formação superior em licenciatura e na área em que deseja lecionar. Nesse sentido, para uma melhor compreensão da carreira de professor EBT^T é primordial conhecer a evolução da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica (RFEPT).

A evolução histórica da RFEPT começou com a criação da Escola de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto n° 7.566, de 23 de setembro de 1909, a qual perdurou pelo período compreendido entre 1909 a 1937, (BRASIL, 1909). Com a sanção da Lei no 378, de 13 de janeiro de 1937, o então presidente Getúlio Vargas, reorganizou o novo Ministério da Educação e Saúde Pública e, determinou em seu art. 37, que as Escolas de Aprendizes Artífices fossem transformadas em Liceus Industriais ou Profissionais, destinados ao ensino profissional, em todos os ramos e graus, permanecendo com essa denominação durante o período compreendido entre 1937 a 1942.

Ainda no mesmo artigo, em seu parágrafo único, prenunciou a criação de novos Liceus em todo o país, demonstrando assim, o interesse do Governo Federal em investir no ensino profissionalizando, disseminando, desde então, a ideia de formação profissional em território brasileiro (BRASIL, 1937).

Anos depois, sob a égide do decreto n° 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, foram extintos os Liceus Industriais, sendo estes transformado em Escolas Industriais e Técnicas (1942-1959), as quais passaram a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário (BRASIL, 1942). O decreto acima citado é um importante marco para o ensino técnico profissionalizante, pois foi a partir de então, que ocorreu a vinculação entre a profissionalização do aprendizado e as estruturas fundamentais de ensino do país, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar nos cursos superiores de áreas equivalentes à da sua formação.

Anos depois, através da Lei no 3.552/59, foram instituídas as autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, permanecendo em atividade entre os anos de 1959 a 1994 (BRASIL, 1959). Quase no final do ano de 1994, houve a promulgação da Lei no 8.948, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando as Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, gradativamente, em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 1994).

Com a reforma da Educação Profissional, proporcionada pelos Decretos no 2.208/97 e 2.406/97, houve a ênfase na transformação de todas as escolas técnicas federais em “Centros Federais de Educação Tecnológica”, popularmente conhecidos como CEFET’s. A criação dos CEFET’s fez parte de uma estratégia de implantação do Subsistema de Educação Profissional, bem como de expansão, no ensino superior, dos cursos de formação de tecnólogos (BRASIL, 1997).

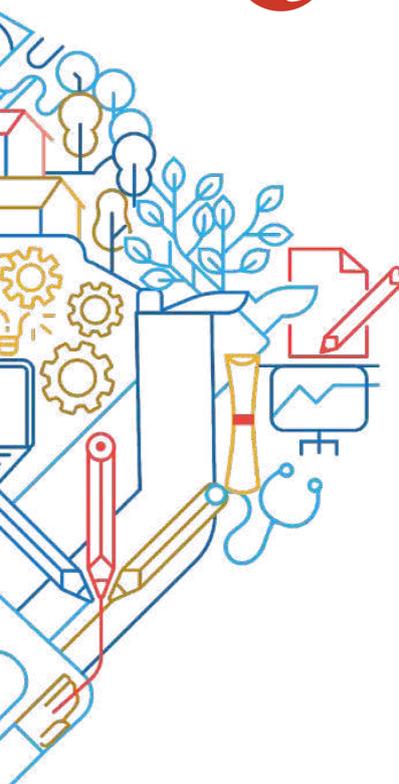
Os Centros Federais de Educação tecnológica mantiveram-se até dezembro de 2008, quando foi promulgada a Lei n°11.892/2008, que estabeleceu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC), instituindo assim, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECTs), como parte de um conjunto de alterações dentro da educação básica no país (BRASIL, 2008a).

Na migração para Institutos Federais, realizou-se uma consulta a todos os CEFET’s, Escolas Agrotécnicas Federais e Colégios Técnicos, acerca da alteração para essa nova configuração de ensino, permanecendo como a mesma nomenclatura apenas os CEFET’s do Rio de Janeiro e Minas Gerais. O CEFET-PR, àquela altura, já havia sido transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), por meio da Lei n° 11.184/2005 (BRASIL, 2005); a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ETFPR) transformou-se no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR).

O processo de expansão da rede foi bastante significativo, e como exemplo, podemos citar a expansão da UTFPR em quase todas as regiões do Paraná, totalizando 13 campi, vinculados, ainda, à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Esta Universidade tem como focos principais a graduação, a pós-graduação e a extensão. Atualmente, a comunidade universitária é formada por professores e técnicos-administrativos e oferta mais de 120 cursos atendendo mais de 37 mil estudantes nos cursos técnicos, superiores de graduação em tecnologia, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação (mestrado e doutorado).

Da certeza da criação dos Institutos Federais (IFs), a adequação da carreira de magistério federal passou a ser pauta importante nas discussões da época. Os recém-criados IF’s, tinham obrigação legal de ofertar 50% de suas vagas em cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada, 20% de suas vagas eram para atender a oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática. Os 30% restantes eram destinados para a educação profissional, sendo que a oferta deve ser de cursos superiores em tecnologia e bacharelados (BRASIL, 2008a).





Nesse ínterim, a criação dos Institutos Federais fez surgir a problemática relacionada à carreira do Magistério Superior, que ficou estagnada, não sendo mais recomposta. Em contrapartida a carreira de professores de primeiro e segundo grau foi transformada em magistério EBTT, para atender as novas demandas que se resumem a ofertar ensino médio e superior em todos os campi.

Atualmente, coexistem duas carreiras docentes atuando nos Institutos Federais, a EBTT e o Magistério Superior (MS), cada uma em seus graus de escolaridade. Entretanto, a carreira do MS já se encontra extinta, pois não mais é oferecido o ingresso nos IF's através de seletivos ou concursos públicos. Já a carreira de EBTT, advinda do magistério das antigas ETFs e CEFETs, adquiriram permissão legal de atuação na educação básica, técnica e tecnológica, a partir desta transformação.

Especificamente em relação à problemática dos docentes do MS do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), são necessários alguns apontamentos. Após o processo de transformação das ETFs em CEFETs, os professores do magistério do primeiro e segundo graus passaram a atuar, conjuntamente aos professores do ensino superior, em função da oferta desse nível de ensino, assegurada por meio da Lei nº 8.948/1994 (BRASIL, 1994) e regulamentada pelo Decreto no 2.406/1997 (BRASIL, 1997).

Este fato marca as dificuldades que os docentes do MS dos IFs vêm enfrentando, sobretudo os docentes do MS do IFMA, que representam o maior quantitativo da rede. Nesta realidade uma forma de minimizar o problema seria migrar a carreira e transformá-la na carreira do EBTT. Nesse contexto, esta nova carreira docente atenderia desde a educação básica até o ensino superior (licenciaturas, tecnólogos, bacharelados e pós-graduação).

Essa transformação, no entanto, resultaria em consequências para o trabalho docente, em virtude da sua abrangente área de atuação. Logo, um aspecto preocupante quanto à nova configuração da carreira EBTT, dá-se pelas incongruências em relação a carreira do Magistério Superior, por isso, existem discussões no sentido de unificação das carreiras do EBTT e do MS com o intuito de correção das distorções.

Outro ponto a se considerar é que a diferença entre as carreiras MS e EBTT começam em sua competência. Enquanto a primeira está localizada na Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), do Ministério da Educação (MEC), a carreira EBTT está alocada junto à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). A SERES é responsável pela formulação de políticas para a regulação e supervisão das Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, pertencentes ao Sistema Federal de Educação Superior (SFES). Ela foi criada pelo Decreto no 7.480/2011 (revogado), sendo substituído pelo Decreto no 11.342/2023 (BRASIL, 2023), absorvendo competências antes da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED), do MEC.

Sua competência atual é autorizar, reconhecer e renovar o reconhecimento de cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnológico) e de pós-graduação lato sensu, todos na modalidade presencial ou a distância. Já a Secretária de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) é responsável pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT). Nesse contexto, é facilmente demonstrado que o magistério superior, infelizmente, não tem sua identidade bem definida nos institutos federais, enquanto, o magistério de ensino básico, técnico e tecnológico tem sua identidade bem estabelecida apesar de sua recente criação.

De acordo com a luta desses profissionais dentro dos IF's, vale acrescentar que estes professores passaram a contar com a possibilidade de transladar-se para uma Universidade Federal, através da Portaria nº 282/2020. Nesse sentido, através da Lei de Acesso à Informação (LAI), de acordo com a Lei nº 12.527/2011; via e-SIC Plataforma da Controladoria-Geral da União e Fala.BR - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação, foram feitos os seguintes questionamentos:

“Considerando o desenvolvimento de uma Investigação sobre possibilidade implementada pela Portaria 282/2020 de permitir a Movimentação Docente de Professores da Carreira de Magistério Superior das Universidades Federais no Brasil para os Institutos Federais, sem alterar a sua carreira para EBTT, assim como visando identificar a Transparência do Processo de Movimentação Docente, solicita-se:

“Em relação à Portaria nº 282, de 24 de julho de 2020, que dispõe sobre a movimentação de servidores e empregados públicos federais para composição da força de trabalho de que trata o § 7º do art. 93 da Lei nº 8.112/ 1990, e institui o Comitê de Movimentação - CMOV, no âmbito do Ministério da Economia, gostaria de solicitar informações sobre:

1. A Instituição (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia) já dispõe de um canal, sítio eletrônico ou portal único para a disponibilização de Editais de Movimentação para compor a força de trabalho nas unidades dos órgãos e entidades interessadas? qual URL?
2. O/A dirigente da sua unidade de gestão de pessoas já tinha conhecimento da referida Portaria?
3. O/A dirigente da sua unidade de gestão de pessoas já concretizou alguma solicitação de Movimentação Docente aceitando Docentes da Carreira de Magistério Superior para este IF, ao órgão central do SIPEC, a movimentação de que trata esta Portaria? Está publicada em qual URL?





4. Existe algum dispositivo em concreto para a operacionalização da Portaria na Instituição? Em caso negativo, existe plano ou projeto? Qual?
5. O/A dirigente da sua unidade de gestão de pessoas recebeu algum comunicado ou orientação acerca da referida Portaria da Secretária de Gestão e Desempenho de Pessoal da Secretaria Especial de Desburocratização, Gestão e Governo Digital do Ministério da Economia a competência para promover a movimentação para compor força de trabalho de que trata o § 7º do art. 93 da Lei nº 8.112, de 1990? Qual/is?
6. A unidade de gestão de pessoas da sua instituição já recebeu algum comunicado do Comitê de Movimentação - CMOV no âmbito do Ministério da Economia relativo à Portaria em tela em relação à Editais de Movimentação?
7. A unidade de gestão de pessoas já realizou algum treinamento ou sensibilização interna relativo à Portaria nº 282, de 24 de julho de 2020, que revoga a Portaria nº 193, de 3 de julho de 2018?
8. A Redistribuição Docente neste IF é realizada através de Editais Públicos visando a Transparência do Processo? Ou as Unidades/Setores deste IF ainda podem realizar Redistribuições Docentes diretamente com algum interessado de outro IF (Docente) mesmo que esteja em desacordo com os princípios da Transparência?
9. É de conhecimento deste IF que a Portaria 282/2020/ME permite a movimentação de Docentes da Carreira de Magistério Superior, das Universidades Federais, para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, já que na referida Portaria não há alteração na carreira?
10. Este IF já teve Docentes que foram movimentados (que saíram deste IF) por meio desta Portaria nº 282/2020/ME? Quantos?
11. Este IF, no intuito de recompor sua força de trabalho, já estudou ou vem estudando a possibilidade de implementar como política, a movimentação Docente, aceitando tanto a carreira EBTT como a Carreira de Magistério do Ensino Superior em seus quadros, através do regulamentado na referida Portaria do Ministério da Economia, a nº 282/2020/ME?

A *movimentação* desses profissionais corresponde ao ato que determina a lotação ou o exercício de servidor ou empregado público federal em órgão ou entidade distinto daquele a que está vinculado, com o propósito de permitir mobilidade, desenvolvimento profissional e eficiência no planejamento da força de trabalho. A movimentação é efetivada por ato do Secretário de Gestão e Desempenho de Pessoal da Secretaria Especial de Desburocratização, Gestão e Governo Digital do Ministério da Economia, publicada no Diário Oficial da União.

A movimentação pode acontecer de duas formas: com indicação consensual entre órgãos e entidades envolvidos ou por meio de processo seletivo. Para além das modalidades citadas, a movimentação pode ocorrer por determinação do Secretário de Gestão e Desempenho de Pessoal da Secretaria Especial de Desburocratização, Gestão e Governo Digital do Ministério da Economia, mediante deliberação em situações prioritárias e emergenciais do governo federal ou para fins de centralização de serviços, nos termos do art. 4º do Decreto nº 9.498, de 10 de setembro de 2018.

Em contrapartida, são impedidos de se movimentar: o servidor em estágio probatório; o servidor ou empregado público federal em período de licença ou afastamento legal; empregados públicos cujos requisitos de aposentadoria estiverem cumpridos e os servidores integrantes das carreiras descentralizadas e transversais ou que possuam instrumentos de mobilidade autorizados em lei, de acordo com as normas dos respectivos órgãos supervisores.

De acordo com a Secretaria de Desburocratização, Gestão e Governo Digital do Ministério da Economia, o objetivo da movimentação é o aperfeiçoamento do processo, a fim de aproveitar melhor a força de trabalho da administração pública federal. O governo federal também busca equilibrar as movimentações para que elas sejam proporcionais ao quantitativo de servidores dos órgãos. O objetivo é que o número de servidores recebidos seja proporcional ao número dos que saem do órgão.

Perfil docente da carreira de MS

Considerando a legislação que regulamentou as respectivas carreiras do EBTT e Magistério Superior, a saber, Lei nº 11.784/2008, que reestruturou o Plano Geral de Cargos do Poder Executivo (PGPE), (BRASIL, 2008a); Lei nº 7.596/1987, que trata da Carreira de Magistério Superior (MS), (BRASIL, 1987); Lei nº 12.772/2012, que estruturou o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal (PCCMF), transformando na nova Carreira de Magistério Superior (BRASIL, 2012), é possível fazer alguns apontamentos.

Antes de 2012, a carreira de MS consistia em 4 classes, sendo que cada uma destas possuía quatro níveis, sendo as classes: auxiliar, assistente, adjunto e associado cada uma com os níveis de um a quatro, em que as mudanças ocorriam por meio de progressões e promoções a cada 24 meses de serviços. A classe de professor





titular ou livre, era uma classe especial com único nível, que era provida por meio de concurso de provas com tema inédito e prova de títulos, específica para esta classe. As universidades tinham uma quantidade de vagas para esta classe e só abria novas vagas, mediante aposentadoria, falecimento ou criação de novas vagas para tal classe.

Com a promulgação da Lei nº 12.772/2012, pode-se constatar que o novo PCCMF passou a ser composto pelos cargos de nível superior, de provimento efetivo de professor do magistério superior; de Professor Titular - Livre do Magistério Superior e as alterações ocorridas na Carreira de Magistério Superior, através do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE), passando a pertencer ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal a partir da Lei nº 12.772/2012.

A promulgação ainda trouxe o cargo de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior do PUCRCE, que passou a integrar a Classe de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior do PCCMF. Com a implantação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, a evolução na Carreira de Magistério Superior ocorreria mediante progressão funcional e promoção, na forma disposta na Lei nº 12.772/2012, ou seja, a progressão ocorrerá entre níveis; a cada 24 meses trabalhados e a promoção entre classes.

Critérios de equivalências entre as carreiras magistério superior e ensino básico técnico tecnológico

Nesse item acrescentaremos alguns critérios de equivalência entre os diversos cargos públicos e constataremos se há ou não aproximações relevantes entre as carreiras Magistério Superior e EBTT, utilizando o método comparativo entre os critérios definidos em lei. Portanto, o nosso estudo se debruçará no sentido de que para haver proporcionalidade entre cargos ou carreiras, alguns requisitos deverão ser observados, conforme descrito no Art. 37, da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (BRASIL, 1990):

- I - Equivalência de vencimentos;
- II - Manutenção da essência das atribuições do cargo;
- III - Vinculação entre os graus de responsabilidade e complexidade das atividades;
- IV - Mesmo nível de escolaridade, especialidade ou habilitação profissional;
- V - Compatibilidade entre as atribuições do cargo e as finalidades institucionais do órgão ou entidade.

a) Equivalência de vencimentos

Com a instituição do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) à carreira de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (MEBTT), tornou-se equivalente no quesito vencimentos ao Magistério Superior. O RSC é um direito adquirido pela Lei nº 12.772/2012, que permitiu ao docente do MEBTT com nível de graduação receber a Retribuição por Titulação (RT), equivalente ao Especialista (RSC-I). Àqueles que têm nível de Especialização, recebem a retribuição equivalente ao cargo de Mestre (RSC-II); àqueles que têm Mestrado percebem o equivalente a Doutor (RSC-III), sem o referido título.

Às solicitações de RSC foram permitidas a partir de março de 2013 e elas são remetidas para a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), sendo avaliadas por uma comissão composta por três professores doutores ou professores já aprovados numa RSC. A concessão do RSC é feita por meio de um processo de avaliação, a partir de um memorial descritivo da formação e das atividades acadêmicas desenvolvidas pelas quais são reconhecidos os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional, bem como no exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico.

A partir dessa concessão realizou-se um estudo comparativo entre os diferentes regimes de trabalhos das carreiras docentes de 20 horas e 40 horas, com dedicação exclusiva, e em todos foi constatado que remuneração, ou seja, vencimentos básicos e retribuições por titulação são equivalentes. Assim sendo, as carreiras de magistério federal, do MS e EBT, são equivalentes quanto aos valores na composição remuneratória, ou seja, ignorando-se a nomenclatura das classes de cada carreira.

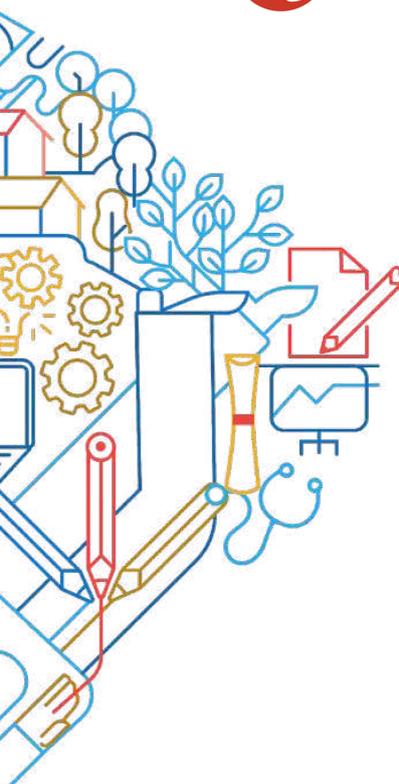
b) Manutenção da essência das atribuições do cargo

O professor de magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, para além das atribuições do seu cargo, é responsável por atividades relacionadas com a Educação Profissional e Tecnológica, prioritária preferencialmente junto aos cursos técnicos de nível médio, bem como no ensino superior, conforme descrito na Lei 11.892/2008, (BRASIL, 2008b).

As atividades correspondem ao Ensino, Pesquisa e Extensão, que são indissociáveis e compromissadas com a inclusão social, a sustentabilidade, visando o aprendizado, à ampliação e à transmissão dos saberes, sempre em processo dialógico com as comunidades e arranjos produtivos, sociais e culturais locais. O docente poderá também responder por atividades intrínsecas ao desempenho das funções de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência (até mesmo aquelas relativas à orientação educacional e supervisão pedagógica individualizada), bem outras atribuições previstas na legislação vigente.

As atividades inerentes às atribuições do professor da Carreira do Magistério Superior Federal, são aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e aquelas relativas ao





exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, como também aquelas previstas em legislação específica. Outras atividades acadêmicas que são consideradas próprias dos docentes do ensino superior, são as pertencentes à pesquisa, ensino e extensão que são indissociáveis, visam à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura.

Nesse sentido, a forma de ingresso na carreira do MS e as matérias a serem lecionadas são equivalentes à carreira de EBTT. O professor é selecionado em concurso de provas e títulos, tendo uma área ou subáreas, com pontos específicos para a sua atuação. Entretanto, caso seja necessário, para adequação acadêmico-administrativa, a abrangência de atuação poderá ser ampliada. Portanto, geralmente, os campi dos interiores realizam concursos para área/subárea/subárea com o objetivo de suprir a carência de subáreas com o mesmo profissional, pois às vezes este profissional fica com uma carga horária reduzida, mas nada impede, que um professor aprovado em concurso para uma subárea atue também em outra da mesma área de sua formação.

Entretanto, leva-se em consideração o princípio da legalidade, da acessibilidade aos cargos públicos, bem como da razoabilidade administrativa, pois não se deve ocorrer o abandono total das áreas originais, para as quais a Administração Pública realizou o concurso. Nesse contexto, considerando que a atividade docente é bastante complexa, fazer a comparação entre as atribuições de dois cargos ou funções públicas, principalmente, pelas peculiaridades de cada cargo ou função e pelas atribuições e atividades determinadas em lei, é muito difícil.

Segundo a expressão da lei, tais atividades apresentam grandes similaridades entre si, no entanto, dadas as peculiaridades de cada cargo, têm que ser comparadas de alguma forma às atividades das duas carreiras distintas. As atividades desenvolvidas pelos dois profissionais, MS e EBTT, no tocante ao ensino em nível superior é perfeitamente equivalente e compatível, no entanto, quando se compara as atividades desenvolvidas na educação básica e técnica, não tem como realizar aproximações, pois o MS não atua nestes níveis de ensino.

No entanto, pode-se ressaltar que o docente do EBTT desempenha atividades adicionais quando comparada aos docentes do MS, portanto, podendo assegurar que os profissionais do primeiro cargo são tão equivalentes quanto às atividades desenvolvidas em mesmo nível de ensino do segundo, restando apenas uma previsão na legislação para que sejam tratadas de forma equânime.

c) Vinculação entre os graus de responsabilidade e complexidade das atividades

No tocante ao grau de responsabilidade e complexidade das atividades das duas carreiras é preciso atenção. Ambas buscam pela formação de pessoas. Entretanto, o magistério EBTT guarda a característica de trabalhar desde a educação básica, nível médio e técnico integrado, concomitante e subsequente, além do ensino superior,

pós-graduação, presencial e na modalidade de ensino a distância (EaD) e programas com cursos de formação inicial e continuada (FIC), trazendo assim um grau maior de complexidade, conforme reforçada por Raquel Vidigal (SANTIAGO, 2015).

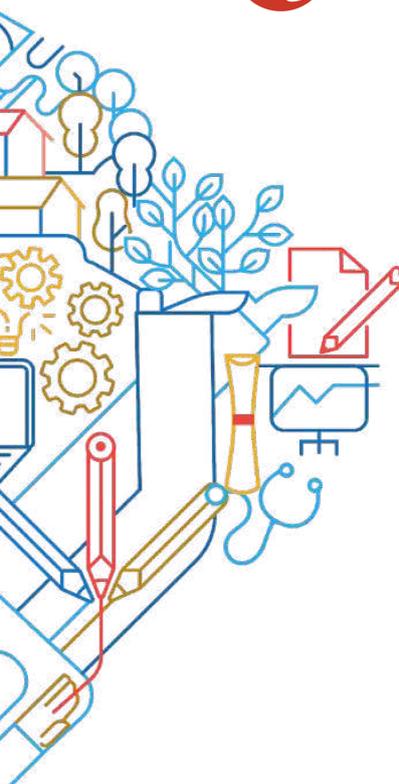
Ambas as carreiras trabalham com os níveis de ensino da graduação e pós-graduação, abrangendo os níveis superior ou tecnológico. Além de todos os argumentos já elencados, ambas as carreiras apresentam um conjunto de classe, níveis e natureza de trabalho. As duas carreiras são pertencentes ao mesmo grupo ocupacional, pois são um conjunto de categorias funcionais da mesma natureza, escalonadas, segundo escolaridade, o nível de complexidade e o grau de responsabilidade e atribuições de cada cargo ou função pública.

O desempenho profissional dos servidores ocupantes dos dois cargos ocorrerá de forma equivalente, dado o mesmo grau de complexidade de ambos os cargos. Isto só reforça a perspectiva de equivalência, uma vez que a natureza do trabalho exercido nas diferentes carreiras e nas instituições de ensino federais e suas atividades típicas dos cargos são as mesmas, destoando apenas no nível básico e técnico. Quando da criação da carreira de magistério EBTT foi possível comprovar que o trabalho docente era assemelhado, porém em instituições distintas, ou seja, nos Institutos Federais (IFs) e nas Universidades Federais (UFs).

Quando se pontuou acerca da transformação da carreira de MEBTT, se tinha um projeto bem delineado, pois na ocasião se trabalhou em paralelo, os cargos das universidades. No entanto, decorrido alguns anos, se colocou uma série de empecilhos e chegou-se a admitir que não está claro a relação das funções entre as duas instituições, apesar de praticamente todos os critérios de equivalência corroborarem para isso, detalhe apenas deste critério, no tocante à complexidade das atividades, e o do item II, no caso da manutenção da essência das atribuições, por serem de difícil comparação.

De acordo com a resposta da CGGP/MEC, o dispositivo que previa a possibilidade de atuação de servidores pertencentes à Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico junto ao ensino superior nas Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação, não foi recepcionado pela Lei nº 12.772/2012. Essa prerrogativa não foi estendida ao magistério do EBTT por falta de previsão legal, conforme entendimento da Advocacia-Geral da União constante do Parecer nº 47/2013/DEPCONSUS/PGF/AGU, de 12 de fevereiro de 2013, aprovado pelo Procurador-Geral Federal, em 11 de fevereiro de 2015, (AGU, 2013).





d) Mesmo nível de Escolaridade, Especialidade ou Habilitação Profissional

A carreira docente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) é regida pelas Leis nº 12.772/2012; 12.863/2013 e 13.325/2016, já citadas anteriormente. As leis acima mencionadas estabelecem que a Carreira do Magistério Federal (CMF) são divididas em três carreiras distintas, conforme discriminação a seguir: 1) Carreira do Magistério Superior, dedicada a profissionais capacitados em atividades acadêmicas próprias de docente da educação superior; 2) Carreira de Titular-Livre, com o propósito de contribuir para o crescimento, desenvolvimento e fortalecimento de competências para atingir a excelência no ensino e na pesquisa nas IFES; e 3) Carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, orientada a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica, conforme disposto nas leis nº 9.394/1996 e 11.892/2008.

As atividades das carreiras e Cargos Isolados do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal são aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e às inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica. As carreiras do MS e do MEBTT são compostas por quatro classes e 12 níveis equivalentes. Em relação à vaga do cargo de Titular-Livre, a mesma é composta por classe e nível único cedida pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) ao Ministério da Educação (MEC).

Em 1º de março de 2013, foi aprovada a regulamentação dos arts. 105 e 106, incisos I e II, da Lei nº 11.784/ 2008, que resultou na regulamentação de que as carreiras de magistério EBTT e o cargo isolado de professor titular do EBTT, passassem a pertencer ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, observada a tabela de correlação. Dessa forma, foi criado e incorporado o cargo isolado que passou a se denominar professor Titular-Livre do magistério EBTT (BRASIL, 2008a).

A partir de então os docentes pertencentes à Carreira de Magistério Superior do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE), de que tratava a Lei nº 7.596/1987, foram repassados ao PCCMF, de acordo com a tabela de correlação constante da lei nº 12.863/2013. Nesta data, os cargos de Professor Titular da Carreira de MS do PUCRCE passaram a integrar a Classe de Professor Titular da Carreira de MS do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, ou seja, o mesmo plano de carreiras e cargos do magistério do EBTT (BRASIL, 2013).

Naquela época os docentes ocupantes dos cargos da carreira regida pelo PUCRCE foram enquadrados no novo Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, mas este enquadramento não representou mudanças, para qualquer efeito legal, inclusive para efeito de aposentadoria, porque houve descontinuidade em relação à carreira,

ao cargo e às atribuições atuais desenvolvidas por seus ocupantes. Para os docentes pertencentes às antigas categorias de Professor Adjunto, Professor Associado e Professor Titular, as carreiras possuem o mesmo número de níveis.

Entretanto, para os docentes pertencentes às categorias de Professor Assistente e Professor Auxiliar, houve um reposicionamento, pois as novas classes equivalentes passaram a ter apenas dois níveis. Quanto à especialidade ou habilitação profissional, ambas as carreiras podem ter concursos para uma determinada área ou subárea, não podendo o docente se eximir de ministrar aulas na área geral.

Quanto à habilitação, a LDB previa a pós-graduação lato sensu, como requisito mínimo para o ingresso na carreira de magistério superior, no entanto, uma pequena mudança no plano de carreira dos professores federais, feita pelo governo na Lei nº 12.772/2012, eliminou esta exigência (BRASIL, 2012). Com isso, passou a permitir o ingresso na carreira de magistério superior, por meio de concurso público, de qualquer portador de diploma de graduação, na classe de professor auxiliar, se igualando, portanto, aos mesmos requisitos exigidos pelo MEBTT, ou seja, o grau mínimo é apenas a graduação. Desta forma, as duas carreiras tornaram-se equivalentes também neste item.

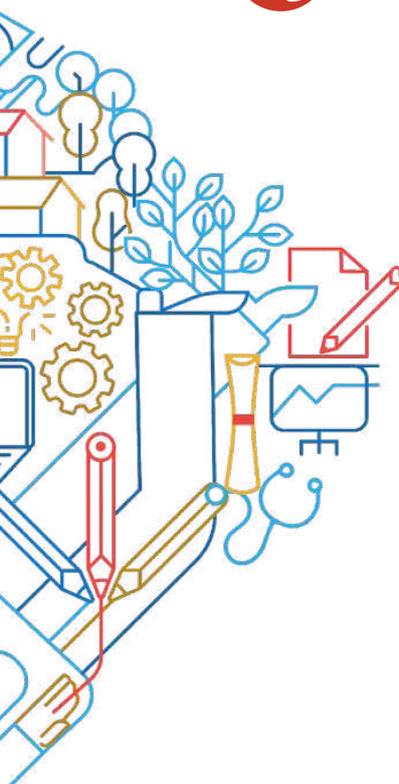
e) Compatibilidade entre as atribuições do cargo e as finalidades institucionais do órgão ou entidade

A carreira de professor EBTT é muito complexa. Logo, precisaria de um estudo bastante detalhado e cuidadoso tendo em vista que o docente ministra aula no ensino básico e técnico, nos cursos técnicos integrados, subsequentes, concomitantes, proeja, superior, pós-graduação. Assim, a atuação do professor EBTT se torna mais ampla e complexa que a atividade do docente do MS. A primeira carreira atua em várias modalidades e níveis de ensino, além de pesquisa, extensão e gestão, mas também, entre estes campos de atuação, estão o mesmo nível de ensino, pesquisa, extensão e gestão desempenhado pelo magistério superior.

Quando da criação da carreira EBTT, as discussões estavam mais centradas na expansão, na qualidade da expansão, nas dificuldades de identidade dos IFs, da complexidade do trabalho dos professores EBTT, dentre outros pontos. Outro critério que deve ser avaliado é a compatibilidade entre as atribuições dos cargos e as finalidades institucionais dos órgãos ou das entidades, conforme determina o art. 37, inciso VI, da lei nº 8.112, de 1990 (BRASIL, 1990). Essa análise pode-se iniciar a partir dos conceitos distintos quanto à finalidade da educação básica e da educação superior, trazidos pela lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme expresso em (BRASIL, 1996):

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (Artigo 22);





Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua. III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica geradas na instituição.

Este critério é o único que apresenta efetivamente finalidades diferentes, quanto administração de aulas no ensino básico pelos docentes do MEBTT, porém podemos informar que é uma atividade adicional ao trabalho destes docentes, que é suplantado quando analisamos as atividades do ensino superior realizado pelos professores do MS. Neste nível de ensino, as atribuições e finalidades de ambas as carreiras são exatamente coincidentes.

Propostas práticas de encaminhamentos:

A partir das discussões abordadas no presente trabalho, propomos como ações:

1. Criar, dentro do GT carreira do sindicato nacional, grupo específica que discuta a carreira MS;
2. Garantir no GT carreira um membro da carreira do MS;
3. Criar, junto ao MEC, mecanismos de discussão/ mesa de negociação, que negocie as propostas da carreira EBTT e MS. Assim esses docentes do MS não necessitariam de uma mesa em separada, uma vez que esses docentes atuam nos Institutos federais;
4. Abrir negociação com o MEC uma proposta de migração dos docentes MS dos institutos federais para a carreira EBTT;
5. Possibilitar que esses docentes tenham direito a professor substituto quando saem para qualificar-se.

Referências bibliográficas

AGU. **PARECER no 047/2013/DEPCUN/PGF/AGU**. Procuradoria Federal junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Assunto: Dispensa do controle de frequência para os docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT, de 12 de fevereiro de 2013.

AGU. **PARECER no 00117/2019/DECOR/CGU/AGU**. Procuradoria Federal junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Assunto: Jornada de Trabalho. Magistério. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais. PARECER N° 47/2013/DEPCONSU/PGF/AGU, do Departamento de Consultoria da Procuradoria-Geral Federal, pela dispensa do controle de frequência, à semelhança do que ocorre com os professores do Ensino Superior. Entendimento diverso do órgão central do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal, fundado na Instrução Normativa SGP/MP n° 02, de 12 de setembro de 2018.

AGU. **PARECER no 00010/2020/CPFES/PGF/AGU**. NUP: 23421.053102/2017-

29. Interessados: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN (Reitoria) Assuntos: Atos Administrativos. Petrolina, 07 de maio de 2020. APELAÇÃO CÍVEL (198). Processo Referência: 1000120-66.2017.4.01.4300. PODER JUDICIÁRIO – Tribunal Regional Federal da 1ª Região/Gab. 6 - DESEMBARGADOR FEDERAL. RELATÓRIO O EXCELENTÍSSIMO DESEMBARGADOR FEDERAL JOÃO LUIZ DE SOUSA (RELATOR): Trata-se de apelação interposta pelo SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PUBLICO FEDERAL. Brasília – DF. 2017.

BRANDÃO, Marisa. **Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional**. In: SENAC. Boletim Técnico do SENAC. São Paulo, vol.3, n. 25, 1999.

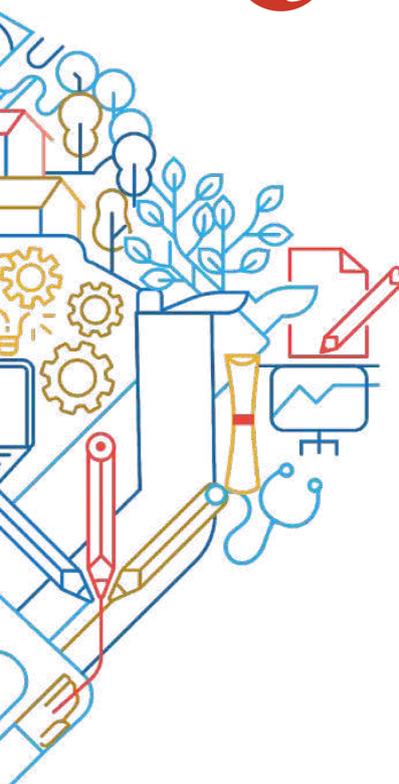
BRASIL. **Decreto nº 7.566**. Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 23 set. 1909. Disponível em: . Acesso em: 08 março 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 7.649**, de 11 de novembro de 1909. Cria nas Escolas de Aprendizes Artífices, a que se refere o decreto n. 7.566, de 23 de setembro último, os lugares de professores dos cursos primários nocturnos e de desenho e das outras providencias. Diário oficial de 13 de novembro de 1909a, Rio de Janeiro - RJ. 1909a. Disponível em: . Acesso em: 11 março 2023.

BRASIL. **Lei Nº 378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro. Diário Oficial da União - Seção 1, 15 jan. 1937. Disponível em: . Acesso em: 14 março 2022.

BRASIL. **Decreto No 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: . Acesso em: 15 março 2022.





BRASIL. **Decreto-Lei Nº 4.127**, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro. Diário Oficial da União - Seção 1, 27 fev. 1942a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 março 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei No 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, 20 agosto de 1946. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm#:~:text=DEL9613%2D46&text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%209.613%2C%20DE%20AGOSTO%20DE%201946.&text=Art.,profissional%20dos%20trabalhadores%20da%20agricultura>. Acesso em: 02 abril 2023.

BRASIL. **Lei No 3.552**, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 16 de fevereiro de 1959. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm#:~:text=LEI%20N%C3%52%2C%20DE%2016%20DE%20FEVEREIRO%20DE%201959.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20nova%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20escolar,Cultura%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 14 março 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.759**, 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Brasília. 1965. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4759.htm>. Acesso em: 02 abril 2023. BRASIL. Decreto-Lei Nº 181, de 17 de fevereiro de 1967. Dá nova denominação à atual Escola Técnica Federal da Guanabara. Brasília, 1967. Disponível em: . Acesso em: 02 abril 2023.

BRASIL. **Lei No 6.545**, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 30 junho 1978. Disponível em: . Acesso em: 02 abril 2023.

BRASIL. **Lei No 7.596**, de 10 de abril de 1987. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. Brasília; 10 abr. 1987. Disponível em: . Acesso em: 17 março 2022.

BRASIL. **Lei No 7.863**, de 31 de outubro de 1989. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal do Maranhão em Centro Federal de Educação Tecnológica. Brasília – DF. 1989. Disponível em: . Acesso em: 02 junho 2023.

BRASIL. **Lei Nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm>. Acesso em: 09 abril 2023.

BRASIL. **Lei No 8.948**, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília. 8 dez. 1994. Disponível em: . Acesso em: 14 março 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 1.590**, de 10 de agosto de 1995. Dispõe sobre a jornada de trabalho dos servidores da Administração Pública Federal direta, das autarquias e das fundações públicas federais, e dá outras providências. Brasília. 1995. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1590.htm>. Acesso em: 16 abril 2023. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996. Disponível em: . Acesso em: 09 abril 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 02 abril 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 2.406**, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Brasília. Novembro de 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>>. Acesso em: 02 abril 2023.

BRASIL. **Lei Nº 11.184**, de 7 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: . Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. **Lei Nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm>. Acesso em: 09 Abr. 2023

BRASIL. **Lei No 11.784**, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE, da Carreira de Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987, do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e do Plano de Carreira do Ensino Básico Federal, dentre outras carreiras. Brasília; 22 set. 2008a. Disponível em: . Acesso em: 17 março 2022. BRASIL. **Lei No 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 29 de dezembro de 2008b. Disponível em: . Acesso em: 14 março 2022.

BRASIL. **Lei Nº 12.772**, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei Nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto. Brasília; 28 dez. 2012. Disponível em: . Acesso em: 17 março 2022.

BRASIL. **Lei Nº 12.863**, de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nºs 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências. Brasília. 2013. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112863.htm>. Acesso em: 09 Abr 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.325**, de 29 de julho de 2016. Altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, e dá outras providências. Brasília, 29 de julho de 2016. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113325.htm>. Acesso em: 02 abril 2023.

BRASIL. **Instrução Normativa nº 1/2016/REITORIA/IFTO**, de 18 de agosto de 2016. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). 43 Institui a política de uso do sistema eletrônico de ponto e o controle da jornada de trabalho diário dos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Palmas – TO, 18 de agosto de 2016.

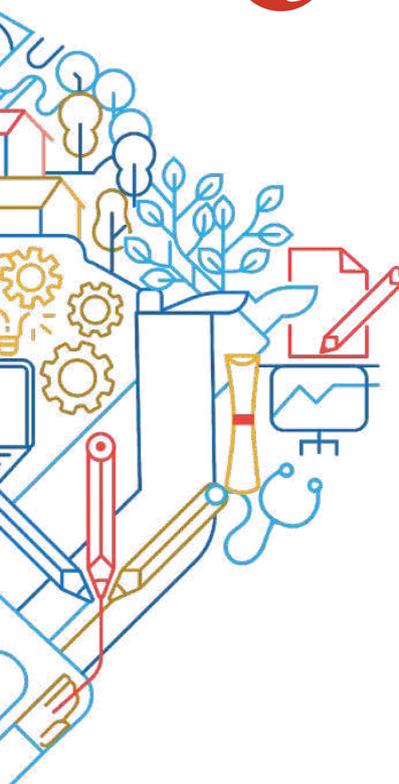
BRASIL. **Instrução Normativa (IN) SGP/MP No 02**. Estabelece orientação, critérios e procedimentos gerais a serem observados pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - Sipec, quanto à jornada de trabalho de que trata o art. 19 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, regulamentado pelo Decreto nº 1.590, de 10 de agosto de 1995 e pelo Decreto nº 1.867, de 17 de abril de 1996, que dispõem sobre o controle de frequência, a compatibilidade de horários na acumulação remunerada de cargos, empregos e funções, aplicáveis aos servidores públicos, em exercício nos órgãos e entidades integrantes da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. Diário Oficial. 12 de setembro de 2018. Disponível em: <<https://www2.unifap.br/drh/files/2019/01/INSTRU%C3%87%C3%83O-NORMATIVA-N%C2%BA-2-DE-12-DE-SETEMBRO-DE2018.pdf>>. Acesso em: 14 março 2018.

BRASIL. **NOTA TÉCNICA Nº 002/2019 REI-PRODI-IFES**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). ASSUNTO: Continuidade dos trabalhos da Comissão designada pela Portaria nº 2191, Vitória. 28 de março de 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional no 103**, de 12 de novembro de 2019a. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília. 2019.

BRASIL. **Nota Técnica SEI nº 28499/2020/ME**. Referência ao processo nº 23147.002670/2017-58 – Reitoria do IFRR. Dispõe sobre a consolidação de entendimento acerca da dispensa de controle eletrônico dos Professores da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT, nos termos da alínea “e” do § 7º do art. 6º do Decreto nº 1.590, de 10 de agosto de 1995. Parecer nº 11264/2020/ME (9096601), a Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional encaminha o processo em epígrafe, tendo em vista o Parecer nº 00117/2019/DECOR/CGU/AGU e respectivos Despachos de aprovação nº 00496/2020/GAB/CGU/AGU do Consultor Geral da União e nº 327 do Sr. Advogado-Geral da União, uniformizando o entendimento jurídico a respeito da impossibilidade de se estender a dispensa de controle de frequência para integrantes da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, aplicada aos docentes do Magistério Superior, por absoluta falta de previsão normativa. Brasília, 2020. Disponível em: < <https://reitoria.ifrr.edu.br/gestaode-pessoas/legislacao/jornada-de-trabalho/Nota%20Tecnica%20SEI%20no%2028499-2020-ME%20-%20Entendimento%20sobre%20a%20impossibilidade%20de%20dispensa%20de%20controle%20de%20frequencia%20de%20Professor%20EBTT.pdf/view#:~:text=Nota%20T%C3%A9cnica%20SEI%20n%C2%BA%2028499,pdf%20%E2%80%94%20Reitoria>>. Acesso em: 02 abril 2023.





BRASIL. **Decreto nº 11.342**, de 1º de janeiro de 2023. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de 44 confiança. Brasília – DF. 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11342.htm#art4>. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. **LEI Nº 14.563**, de 28 de abril de 2023. Altera o Anexo V à Lei nº 14.535, de 17 de janeiro de 2023, que estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2023. Disponível em: . Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.170**, de 28 de abril de 2023a. Altera a remuneração de servidores e de empregados públicos do Poder Executivo federal. Brasília. 2023. Disponível em: . Acesso em: 25 maio 2023. .

CARDOSO, T. F. L. **A Formação Docente na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1917-1937)**. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 1. Anais. Rio de Janeiro, RJ: SBHE, 2000.

DISTRITO FEDERAL (DF). **Decreto nº 1.790**, de 8 de jan. 1917. Autoriza a criação de uma Escola Normal de Artes e Ofícios, mediante as condições que estabelece, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1917. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/663816/6605> Acesso em: 28 mar. 2020.

DISTRITO FEDERAL (DF). **Decreto nº 1.800**, de 11 de ago. 1917. Autoriza a transformação da Escola Normal de Artes e Ofícios na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, mediante as condições que estabelece, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1917a. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/663816/6605> Acesso em: 28 mar. 2020.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: ETN, 1961.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA (ME). **Nota Técnica SEI nº 28499/2020/ME**. Consolidação de entendimento acerca da dispensa de controle eletrônico dos Professores da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT, nos termos da alínea “e” do § 7º do art. 6º do Decreto nº 1.590, de 10 de agosto de 1995. Brasília – DF. 2020.

MOURA, Elmha Coelho Martins. Um olhar sobre a oficina na formação do técnico em escolas profissionalizantes do Brasil e de Portugal no período de 1942 a 1978. *Revista Eventos Pedagógicos*, Sinop, v. 9, n. 2, p. 767-787, ago./out. 2018. Disponível em: Acesso em: 15 mar. 2023.

MOURA, Elmha Coelho Martins. O Protagonismo da Escola Técnica Nacional na Formação de Professores: o que dizem os monumentos e a Matemática. **Revista Educação & Realidade, Seção Temática: Educação Matemática**, Porto Alegre, v. 45 46, n. 2, e112166, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/QTpZcb9bHZBdkcnTZpfrNgM/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2023.

MINISTÉRIO PÚBLICO (MP). **Nota Técnica nº 3736/2019-MP** Assunto: Consulta. Redistribuição entre cargos e carreiras do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal. Referência: Processo nº 05100.205993/2015-94. Brasília – DF. 2019.

SANTIAGO, Raquel Vidigal. **O trabalho docente no ensino básico, técnico e tecnológico: o caso do IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba**. Viçosa, MG, 2015

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES
IN INSTITUOS FEDERAIS: A necessary reflection

Patricia Morais Gomes¹

Palavras-chave: Inclusão, Pessoas com Deficiência,
Permanência, Aprendizagem.

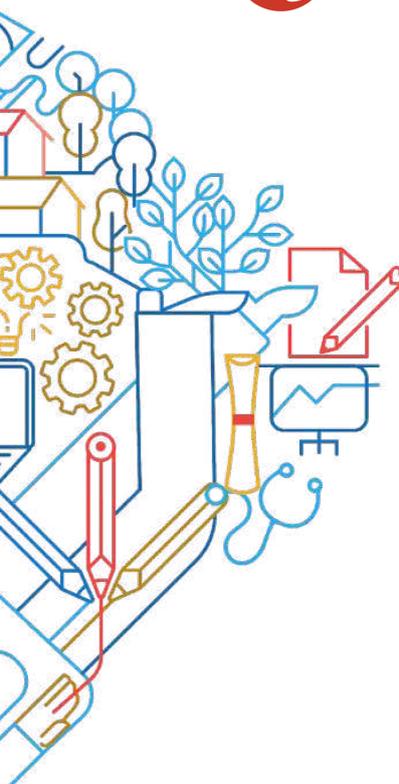
Keyword: Inclusion, People with disability, Permanence, Learning.

Criados no ano de 2008 pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), têm como característica a oferta de diferentes níveis e modalidades de Educação que abarcam desde a educação básica, cursos técnicos concomitantes e subsequentes, cursos técnicos integrados ao ensino médio, graduação, até a pós-graduação (especialização, mestrados e doutorados). Além da capilaridade e interiorização, uma outra característica própria aos Institutos Federais enquanto instituições voltadas para a educação profissional e tecnológica, é a oferta de cursos que tenham como elemento articulador a observância da realidade social e econômica da região e da localidade no qual estão inseridos, demonstrando preocupação em ofertar formação profissional e superior voltada para as potencialidades e particularidades de cada um destes locais, assumindo assim o compromisso com o todo social através da oferta de educação inclusiva e emancipatória (BRASIL, 2010).

O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. Os novos Institutos Federais atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador; e articularão, em experiência institucional inovadora, todos os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este novo arranjo educacional abrirá



¹ Mestre em Geografia (UFJF), Docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais — Campus Santos Dumont. Licenciada em Geografia (UFJF). E-mail: patricia.gomes@ifsudestemg.edu.br



novas perspectivas para o ensino médio, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica (Brasil, 2010).

Destaca-se que, para além da sua significativa distribuição territorial, os IFs também cumprem um papel de função social, uma vez que, se considerado o curso das condições históricas em que a educação profissional se desenvolve no Brasil, esta se mostra como uma iniciativa de propor a educação profissional como um projeto societário de inclusão social e de emancipação dos sujeitos, de forma a buscar a superação da dualidade estrutural presente até então na educação brasileira.

Entretanto, embora os Institutos Federais tenham índices bastante significativos quando analisados em razão do ingresso, permanência e êxito, nota-se que quando se volta o olhar para a análise desses dados em função dos estudantes público da Educação Especial², vemos que a instituição ainda carece de dados sistematizados e consolidados referentes à essa temática e que “os IFs, de modo geral, dispõem de dados pouco organizados sobre os estudantes público da EE” (Oliveira, 2021 p.1).

Neste sentido, Oliveira (2022) destaca que a educação profissional e a educação especial apresentam similaridades quando se observada por seus aspectos iniciais na medida em que para as duas modalidades a ideia de uma perspectiva assistencialista, por vezes excludente e voltada para os marginalizados da sociedade se fez presente em grande parte de seus cursos históricos.

Num contexto mais contemporâneo, faz-se necessária a busca por romper a lógica por ora aqui exposta, tendo como objetivo a busca por uma educação capaz de promover a formação integral do ser humano, em todas as suas dimensões e complexidades, sem distinção de classe e com vistas a superar a dualidade educacional e de classes apresentadas em nossa sociedade. Essa mesma lógica se emprega também aos estudantes público da Educação Especial e nesse sentido, a inclusão na Educação Profissional e Tecnológica e especialmente nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, se torna um caminho para a garantia de direitos básicos às pessoas com deficiência.

Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em relação ao processo de ingresso de estudantes público da Educação Especial, destaca-se que desde de 2016 com a implementação da Lei nº 13.409/2016 há reserva de vagas para as pessoas com deficiência, o que tem possibilitado a ampliação de matrículas de estudantes PAEE nestas instituições. Neste sentido, conforme destaca Oliveira (2022), os IFs buscam “promover a inclusão social por diversas vias (ampliação de vagas, diversidade de cursos e de formas de ingresso, fortalecimento dos arranjos

² Considera-se estudantes público da Educação Especial: estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

produtivos locais, oferta de ensino em regiões mais interioranas, etc)”, o que tem permitido, também, ampliar o quadro de estudantes com deficiências.

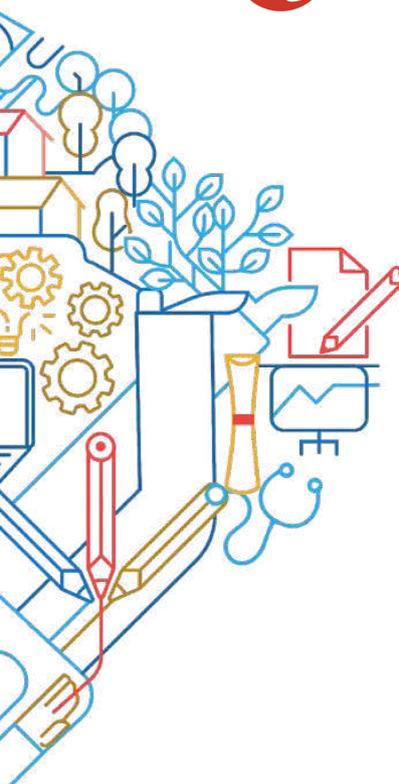
No entanto, mesmo com as possibilidades de concretização de maiores oportunidades de acesso deste público à educação profissional e tecnológica nos IFs, é importante nos perguntarmos se estas instituições têm trabalhado para garantir a todas estas pessoas os devidos meios para proporcionar efetiva participação em seus processos de ensino e de aprendizagem.

Corroborando com este questionamento, Amorim; Antunes e Santiago (2019, p.9) destacam que:

Quando focalizamos a reflexão na permanência de estudantes com deficiência, o desafio de se promover ações educativas que superem a situação de exclusão, que muitos sujeitos sofrem, é grande. Não basta matricular o aluno com deficiência numa escola regular e inseri-lo em classe comum para que seja iniciado o seu processo de escolarização na perspectiva da educação inclusiva. Para além desse acesso, é necessário elencar elementos da constituição da cultura escolar que precisam ser acompanhar processos e dinâmicas inclusivas. Seu percurso na escola será, de fato, inclusivo se forem garantidas, a esses estudantes, condições efetivas de escolarização, considerando a necessidade de uma abordagem heterogênea dos processos de aprendizagem e permanência na escola.

Assim, em consonância com o que é dito por Oliveira (2021), entende-se que é bastante interessante que saibamos quem são e como estão inseridos os estudantes pública da EE que fazem parte do corpo discente dos IFs, analisando e entendendo suas condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, tendo como foco de análise a avaliação de políticas e programas existentes para este público, assim como a discussão de “novas ações que possam ser implementadas visando a garantia do direito à educação de qualidade para o público em questão”. É preciso desenvolver pesquisas e gerar dados que nos permitam buscar responder quais são os desafios e possibilidades de se garantir acesso, permanência, participação, aprendizagem e êxito destes estudantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, tendo como foco o desenvolvimento de um trabalho que esteja alinhado com as perspectivas propostas no conjunto de conceitos e políticas públicas que embasam e sustentam a prática da formação integrada na Educação Profissional, assim como aqueles dispostos na/para a Educação Especial e Inclusiva.





Sabe-se que as pesquisas sobre a temática ainda são pouco numerosas, conforme aponta Dias e Mascaranhas (2020):

Os dados mostram a escassez das investigações a respeito do processo de inclusão de alunos com deficiências nos IFs indicando que ainda existe uma grande lacuna entre as diretrizes legais vigentes e a efetivação do acesso, a permanência nos estudos e a formação profissional exitosa dos discentes. Precisamos repensar a forma de incluir, incluir não é só receber, é aceitar o aluno com deficiência que precisa passar a ser visível aos nossos olhos, ser visível aos olhos dos professores, aos olhos de toda a comunidade, ser visível aos olhos dos Institutos Federais, aos olhos do nosso país.

Neste contexto, é notória a necessidade de haver um apontamento para que se tenha novas ações que “possam contribuir para superar as dificuldades que as instituições têm enfrentado para garantir o acesso e a permanência dos estudantes considerados PAEE”, conforme destacam Medeiros e Passos (2019).

Entendimento semelhante é apresentado por Oliveira (2022) ao apontar que os estudos existentes ainda apresentam limitações e que se faz necessário investigações futuras que trabalhem com a possibilidade de “apresentar um retrato mais fiel do quantitativo e do perfil dos estudantes público-alvo da EE”, assim como da realidade da permanência e da acessibilidades desses estudantes na instituição. Corroborando com os apontamentos de Oliveira, Franco e Vilaronga (2021), destacam em um de seus estudos que “Existe, sim, um caminho a percorrer, inclusive de pesquisas sobre como vem acontecendo o processo de inclusão escolar no IFSP e em outras instituições da Rede Profissional e Tecnológica e sobre como pensar no que se espera da instituição, em um processo de construção coletiva”.

Neste sentido, diante do que se expõe, compreende-se que desenvolver estudos que abordem o assunto se mostra bastante significativa para a compreensão da temática da inclusão nos cursos ofertados pelos Institutos Federais, uma vez que busca compreender os desafios e as possibilidades de garantir condições de permanência dos estudantes PAEE, tendo como foco de análise a qualidade de participação e de aprendizagem dos estudantes que ingressam na instituição.

Referências bibliográficas:

AMORIM, C.C.; ANTUNES, K.C.V.; SANTIAGO, M.C. Da Educação Básica ao Ensino Superior: desafios à construção do processo de inclusão em educação. **Revista Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior**. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFPel, nov. 2019.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei Nº. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: MEC, 2016.

DIAS, K.A.; MASCARENHAS, E.F. O Estado da Arte sobre a Inclusão nos Institutos Federais: Dialogando sobre ações inclusivas na rede. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.6, n.6 p. 39618-39632, jun. 2020.

BRASIL. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: Concepções e Diretrizes. Brasília: MEC, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Educação Profissional e Desenvolvimento**. Berlim: Centro Interamericano de Educação/Unesco, 2006.

MEDEIROS, T.C.S; PASSOS, D.O.R. Inclusão de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial nos Institutos Federais Brasileiros: Revisão Bibliográfica. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**. v. 6, n. 1, p. 183-196, Jan.-Jun., 2019.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Estudantes público- alvo da Educação Especial nos Institutos Federais: quem são? # Tear: **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Porto Alegre, v.10, n.1, p. 1-16, 2021.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. A Educação Profissional e Tecnológica, Os Institutos Federais e a Inclusão. **ETP em Revista**. v.6, n.2, 04 – 25, 2022.

VILARONGA, C.A.R.V; SILVA, M.O.; FRANCO, A.B.M.; RIOS, G.A. Inclusão escolar e atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 260, p. 283-307, jan./abr. 2021.





PRAGMATISMO GERENCIAL EM TERRITÓRIO DIGITAL NO CAMPO DA EPT NO ESTADO DO RJ: IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR

Meiri Madalena Bernardo Mendes¹

A presente pesquisa tem como temática principal o Gerencialismo na Era Digital na educação pública estadual do Rio de Janeiro e suas possíveis implicações nos princípios de autonomia e participação da gestão escolar. O propósito principal deste estudo é investigar as implicações de práticas gerenciais reverberadas pelas tecnologias digitais de comunicação e informação nos princípios basilares da gestão democrática. A pesquisa terá uma abordagem qualitativa de natureza aplicada com objetivos exploratório e descritivo cuja metodologia será pautada na análise teórica, com a pesquisa bibliográfica e documental. Em consonância faz-se necessário a pesquisa de campo para análise da realidade escolar no âmbito da educação básica na modalidade de Educação Profissional e Tecnológica. A pesquisa estudará a U.E Helber Vignoli Muniz, vinculada ao sistema de ensino da Fundação de Apoio a Escola Técnica do estado do RJ. O trabalho será dividido em três capítulos, sendo o primeiro teorizar brevemente sobre o marco histórico no Brasil da Reforma Gerencial na década de 90. O segundo tratará da reverberação do gerencialismo com as Tecnologias Digitais de Comunicações e Informações (TDCIS) na educação pública do estado do Rio de Janeiro e o terceiro discutirá práticas gerenciais observadas na escola técnica objeto de estudo da rede de ensino FAETEC e as implicações nos princípios de autonomia e participação da gestão escolar pública.

A presente pesquisa iniciou no programa de mestrado em rede PROFEPT ministrada no Colégio Pedro II a partir de diversas reflexões críticas enquanto professora e pedagoga na educação pública do estado do Rio de Janeiro. Ao problematizar o papel social da escola enquanto instituição de transformação social e sobre a peculiar gestão democrática, deparei com o fenômeno do gerencialismo circunscrevendo o fazer pedagógico e como instrumentalização com força no uso das tecnologias digitais em detrimento aos princípios basilares da gestão democráticas estava sendo desconsiderados por práticas cada vez em busca de resultados. De modo que a problematização norteadora desse estudo pretende deflagrar as implicações do modelo gerencial nos princípios de autonomia e participação dos atores escolares na rede de ensino profissional da Faetec.

¹ Mestranda do PROFEPT vinculada ao Colégio Pedro II, Especialista em Educação Especial (UNIRIO), Administração, Supervisão e Orientação Educacional (UNIPLI), licenciada em Pedagogia (UNESA), Professora (FAETEC) e Inspectora Escolar (SEEDUC/RJ). Correio eletrônico: pedagogameiri@gmail.com

² Bacharel e licenciada em Educação (UERJ). Correio eletrônico: ifht.uerj.qualificacao@gmail.com

³ Licenciada em Trabalho Social (UDELaR). Correio eletrônico: for.prof.2023@gmail.com

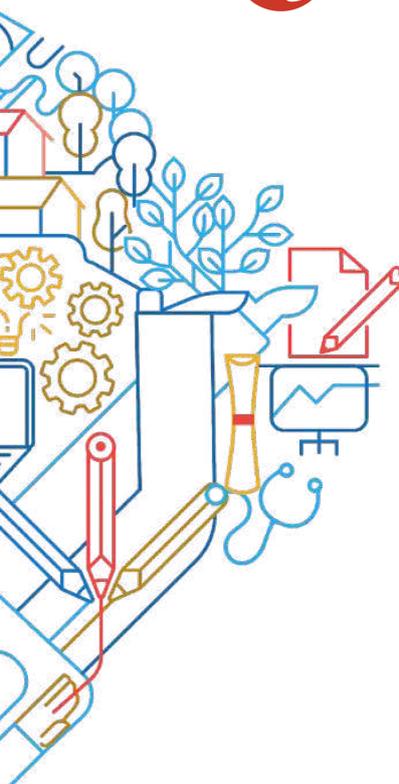
Considerando as questões e hipótese da pesquisa, traçamos os objetivos, a seguir. Como objetivo geral estabelecemos: é investigar a gestão escolar em sua proposta pedagógica no uso das tecnologias digitais e a sua relação crítica na defesa dos princípios de gestão democrática da escola pública no contexto histórico do gerencialismo digital. Desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as implicações do gerencialismo através da governança digital no princípio da gestão democrática no espaço escolar;
- Identificar as demandas tecnológicas institucionais na gestão escolar e a dominação digital;
- Observar a dialética entre a gestão escolar democrática, as tecnologias de informação e as implicações da governança digital nas instituições de ensino públicas na atualidade;
- Revisar a literatura sobre as concepções histórico-social dos conceitos de: Governança Digital; Gestão Democrática; Gerencialismo na gestão escolar pública;
- Descrever e analisar as dinâmicas participativas e autônomas desenvolvidas entre comunidade escolar e a governança digital do Órgão Central;

No que tange ao percurso teórico-metodológico, a abordagem será realizada, sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético (MHD), de Marx e Engels, que se baseia na análise da realidade materializada nos discursos, ao longo de um período histórico.

Os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho estão fundamentados na revisão bibliográfica, onde serão desdobradas informações oriundas de pesquisas de outros autores da área. Também serão abordadas as legislações que vigoram e norteiam o trabalho de gestão educacional e governança digital, dentro das noções de gestão democrática. A pesquisa bibliográfica, envolvendo o levantamento e a escolha de textos, pertinentes ao recorte da pesquisa, nos aproximou de referenciais teóricos que contribuem para a arquitetura da pesquisa e seu desenvolvimento. Trazemos os autores e alguns aspectos de suas contribuições, em um rol exemplificativo: Marx e Engels (2005) e Gramsci (1978, 2005), com conceitos fundamentais para nossa pesquisa; Mészáros (2006) e Antunes (2009), sobre o sistema de metabolismo social do capital, Kosik (1976) nos conduz na trajetória metodológica com reflexões sobre o estudo do fenômeno, da dialética e da pseudoconcreticidade; Saviani (2012, 2013) contribui com história da educação no Brasil, democracia na educação e com a pedagogia histórico-crítica; Dowbor (1982) e Florestan Fernandes com sua contribuição na Assembleia Nacional Constituinte; Frigotto (2006), com o enfoque





do materialismo histórico na educação e sobre a educação básica na década de 1990; Valle (2018) com a abordagem sobre as reformas da educação escolar brasileira e a pedagogia da hegemonia; Ciavatta e Ramos (2006), contribuindo com a pesquisa sobre educação profissional e os impactos do neoliberalismo no ensino médio e técnico profissional; Lima () alertando sobre as tecnologias digitais e a dominação a favor do capital, Paro (2016) nos conceitos de democracia, gestão democrática, gestão nas perspectivas político-administrativas da escola pública; sobre neoliberalismo, dentre outros autores que discursam sobre o ataque do neoliberalismo ao ensino público. Enfim, estes são alguns dos autores que traremos, entre outros estudados, que dialogam com o referencial teórico adotado para a melhor abordagem do objeto de pesquisa ao longo desse processo.

Ademais, o procedimento de pesquisa documental será aplicado sendo fundamental para análise de fontes primárias, dados que ainda não foram tratados cientificamente ou analiticamente. De acordo com, José Filho (2006, p.64) “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos.”

Desta forma, a pesquisa de campo é relevante porque se caracteriza pela coleta de dados para análise dos documentos peculiares da instituição para serem investigados, com o objetivo de deflagrar a especificidade do fenômeno problematizado na pesquisa.

A pesquisa pretende investigar como a gestão escolar tem resguardados os princípios basilares da gestão democrática em um contexto de gerencialismo como uma nova forma de administração pública, sob o ponto de vista da sua efetivação no processo institucional na gestão escolar e educacional da FAETEC, a partir da pesquisa de campo e da análise documental.

O pragmatismo gerencial com o auxílio das tecnologias digitais de comunicação e informação é um fenômeno real que já está efetivamente no funcionamento das instituições, e, sem as quais, muito trabalho gerencial, organizacional e pedagógico se perde em sua proposta política e pedagógica.

Em contrapartida, a crítica e reflexão se faz inerente ao tema, uma vez que atende às demandas democráticas das instituições de ensino em EPT, ao passo que se sucumbirmos poderá corrompê-las a caminho da dominação digital.

Em síntese pretendemos explorar o movimento da Nova Gestão Pública e do gerencialismo digital sobre as instituições educacionais, com foco especial na escola pública de educação profissional e tecnológica. É imperativo resumir e enfatizar os impactos negativos significativos que essas abordagens têm sobre a educação e, mais especificamente, sobre a autonomia do professor. Ao longo desta pesquisa ficou evidente que a Nova Gestão Pública, com suas raízes no neoliberalismo e no novo gerencialismo, trouxe uma mudança profunda na governança das escolas. A ênfase na

accountability, na avaliação quantitativa e nas métricas de desempenho tem moldado as práticas educacionais de forma acentuada. Essa abordagem, embora tenha como objetivo aumentar a eficiência e a prestação de contas, muitas vezes resulta em uma cultura de conformidade, na qual os professores se sentem pressionados a “ensinar para os testes” em vez de promover a aprendizagem significativa.

Além disso, o advento do gerencialismo digital aprofundou essa tendência. A tecnologia, embora possa ser uma ferramenta valiosa na educação, quando usada como parte de uma abordagem excessivamente gerencialista, pode restringir a autonomia dos professores. A ênfase em sistemas de avaliação baseados em dados, aplicativos educacionais padronizados e plataformas de ensino online muitas vezes reduz a flexibilidade e a criatividade do professor em sala de aula. Os professores se sentem obrigados a seguir um currículo estritamente alinhado com os objetivos de avaliação e a aderir a métodos de ensino pré-determinados, limitando sua capacidade de adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, especialmente se seu plano de carreira e salário são impactados pelos indicadores de desempenho.

Essas tendências têm implicações profundas para a autonomia do professor, que é fundamental para a promoção de práticas pedagógicas inovadoras e adaptativas. A educação não é uma ciência exata, e os professores devem ter a liberdade de tomar decisões educacionais com base em seu conhecimento, experiência e na dinâmica única de suas salas de aula.

É crucial reconhecer que a Nova Gestão Pública e o gerencialismo digital têm o potencial de minar a autonomia do professor e restringir a diversidade e a riqueza das abordagens educacionais. À medida que avançamos na busca por uma educação de qualidade, é essencial considerar o equilíbrio entre prestação de contas e liberdade profissional, garantindo que os professores tenham a flexibilidade necessária para promover a aprendizagem eficaz e significativa. Esta discussão não deve ser vista como uma crítica à necessidade de avaliação e responsabilidade, mas sim como um apelo à reflexão sobre como equilibrar esses imperativos com a necessidade de preservar a autonomia e a expertise dos educadores, que desempenham um papel fundamental na formação das gerações futuras.

Palavras-chave: EPT, Gerencialismo, Tecnologias Digitais, Educação

Referências bibliográficas:

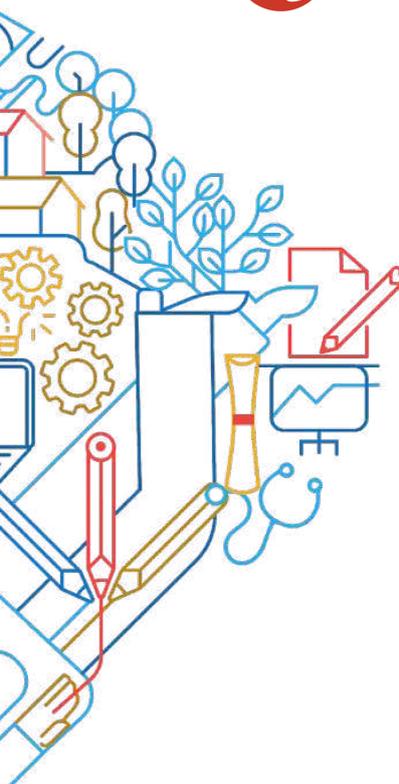
BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: Página Inicial — Português (Brasil)(www.gov.br). Acesso em: 1 jul. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso em: 1 jul. 2022.

_____. Currículo, território em disputa. 5ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.





_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1997.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2020/110172.htm>. Acesso em: 14 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 26 mar. 2021. BRESSER-PEREIRA, L. C. Depois do capitalismo, o gerencialismo democrático. **Revista de Administração de Empresas**, v. 61, n. 3, p. e0000–0012, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/GSW5RNrtjxVSpWrfSSKV8Q/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 02 set.2023.

BURGOS, M. T. B.; BELLATO, C. C. Gerencialismo e pós-gerencialismo: em busca de uma nova imaginação para as políticas educacionais no Brasil. **Sociologia & Antropologia**, v. 9, n. 3, p. 919–943, set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/hzHGhpwGMxYvzhvqzPP7vs/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 02 set.2023.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 93-106.

CROCHICK, J. L. Educação, neoliberalismo e/ou sociedade administrada. **Educar em Revista**, v. 37, p. e80472, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Jbh9vxXVdWdSrG9cSLy6fcg#ModalHowcite>. Acesso em: 03 set.2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez, 2006. GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. IBGE. **Desemprego**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 03 set.2023.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 15–28, mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YCPpdwGWZshhVyhjwpzHZtp/#ModalHowcite>. Acesso em: 03 set.2023.

LIMA, L. C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e249276, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PyfCP4xcqHvTKm6M3TPsB4h/#ModalHowcite>. Acesso em: 03 set.2023.

MÉSZÁROS, István. Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2006. MOREIRA, C. F. N. O debate sobre a democratização da educação pública e a tese da gestão democrática radical da escola. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e222657, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7NQBdxyPm8vpBGd7JpT97cP/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 03 set.2023.

MOTTA, V. C. DA.; ANDRADE, M. C. P. DE. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e224423, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/#>. Acesso em: 32 set.2023.

RAMOS, G. P. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 92, p. 546–578, jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/jmhmdLwzrDvw3bCycP6h76R/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 02 set.2023.

VALE, K. F.; LEITE, J. L. Contrarreforma do Estado e gerencialismo: novo fetiche, velha proposta. **Serviço Social & Sociedade**, n. 131, p. 109–129, jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/vVCLW85pG5MG4NKsmhBLvYg/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 02 set.2023.

TORRES, L. L. Novas temporalidades educacionais na construção da cultura da organização escolar. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e260427, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5wm6Jx7smmbMhzkPPWHh79r/#ModalHowcite>. Acesso em: 02 set.2023.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE: O TRABALHO PARA O POVO XOKLENG LAKLÃNÕ

DIDACTIC SEQUENCE: FOR THE INTEGRATED HIGH SCHOOL
OF THE INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE:
THE WORK FOR THE XOKLENG LAKLÃNÕ PEOPLE

Jonas Felácio Júnior¹

Larissa Merlo Morales da Silva²

Reginaldo Leandro Plácido³

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, Organização e política da EPT, Produto Educacional; Sequência Didática; Xokleng Laklãnõ.

Keywords: Vocational and Technological Education, EFA Organization and Policy, Educational Product; Didactic sequence; Xokleng Laklãnõ.

Tema, problema e/ou objeto

Este trabalho trata-se da apresentação de Produto Educacional (PE), vinculado à pesquisa “A Percepção dos estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense - campus Rio do Sul sobre o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ do Alto Vale do Itajaí?”, desenvolvida no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Catarinense - campus Blumenau. O PE é uma Sequência Didática aplicada no Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especificamente nos cursos Técnicos em Agropecuária e Agroecologia do campus Rio do Sul do IFC.

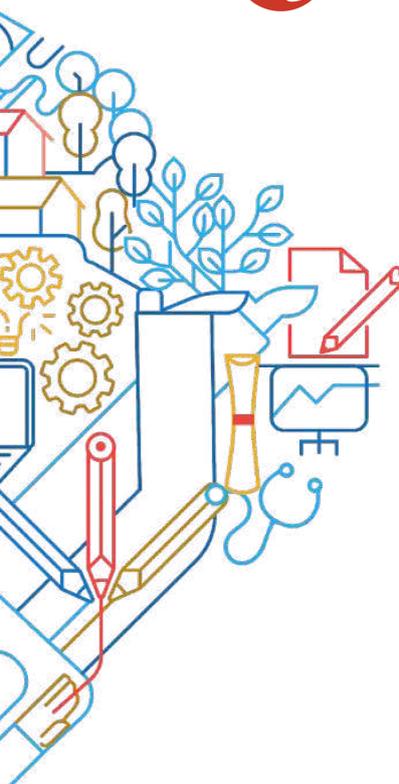
A aplicação do produto educacional contribui no âmbito da proposta pedagógica da EPT, na perspectiva de preparar o educando para o mundo do trabalho. O PE contempla os seguintes princípios da Resolução CNE/CP nº1, de 5 de janeiro de 2021, que Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica: respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; centralidade do trabalho assumido como



¹ Estudante do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Catarinense campus Blumenau. Técnico Administrativo em Educação do Instituto Federal Catarinense campus Rio do Sul. Correio eletrônico: jonas.felacio@ifc.edu.br

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede (profEPT) do Instituto Federal Catarinense. Técnica Administrativa em Educação do Instituto Federal Catarinense campus São Bento do Sul. Correio eletrônico: larissa.morales@ifc.edu.br

³ Professor Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Docente no mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT, Blumenau), e no mestrado em ensino de Geografia (ProfGEO, Brusque). Correio eletrônico: reginaldo.placido@ifc.edu.br



princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia; interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular; reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes; reconhecimento das diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a elas subjacentes, requerendo formas de ação diferenciadas.

Os PPC's dos cursos de Ensino Médio Integrado de Agropecuária e Agroecologia contemplam na ementa da disciplina de História as seguintes temáticas: primeiros habitantes do Brasil; história e cultura afro-brasileira e indígena (Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino médio). O PE estabelece ainda um diálogo com a Política de Inclusão e Diversidade do Instituto Federal Catarinense (Resolução 33/2019 Consuper) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação no ano de 2004.

Objetivo central e objetivos secundários

O PE é destinado ao Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinenses e visa oportunizar conhecimentos sobre a história da etnia Xokleng Laklãnõ, por meio da realização de uma sequência didática. São objetivos secundários: incentivar os jovens estudantes a conhecerem melhor os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, na perspectiva da história da região onde estão inseridos; destacar a importância do respeito à diversidade étnica e cultural; demonstrar objetos da população originária regional; instigar os estudantes a refletirem que a história regional é formada pela trajetória de outras populações, além das etnias europeias que vieram para terras brasileiras; possibilitar discussões teóricas sobre o trabalho como princípio educativo.

Indicações do referencial teórico

O povo indígena Xokleng Laklãnõ é uma das populações originárias do Estado de Santa Catarina. Esta sociedade tradicional contava com uma cultura estabelecida e com um território de referência, constituindo-se em um grupo da língua Jê. (SANTOS, 1997)

Como a então Província de Santa Catarina não possuía pedras preciosas e grandes atrativos para a Coroa Portuguesa, ocorreu pouca exploração dos europeus neste território até o século XVIII. Em decorrência deste contexto, o território catarinense permaneceu coberto por mata nativa e habitado pelos povos indígenas por mais tempo, em comparação com outros territórios brasileiros. (Florit et al, 2016)

Bento, Theis e Oliveira (2018, p.02) informam que o “povo Indígena Laklãnô/Xokleng habitava a região sul do Brasil há mais de seis mil anos, antes da chegada dos portugueses”.

Santos (1997, p.15) informa que a Mata Atlântica e os bosques de pinheiros araucária forneciam o que necessitavam para sobreviver: “caçavam diferentes tipos de animais e aves, coletavam mel, frutos e raízes silvestres. O pinhão era um dos principais recursos alimentares”.

Cabe contextualizar que anteriormente ao período histórico da colonização, este povo originário catarinense vivia entre o litoral, o Vale do Itajaí e o planalto serrano catarinense, migrando entre esses territórios, conforme as estações do ano. De acordo com Serpa (2014, p.61), “os Xokleng viviam em grupos compostos entre 50 a 300 pessoas”.

A ocupação territorial para fins de colonização do Vale do Itajaí ocorreu há aproximadamente 200 anos. Considerável parcela dos historiadores considera como marco colonizatório a fundação da Colônia Blumenau, no ano de 1850 (DAGNONI, 2018).

No entendimento de Wartha (2010), o governo provincial já possuía informações de que a região era habitada pelos indígenas. Criou-se um discurso de vazio demográfico, com intuito de promover a imigração europeia para ocupar esse território.

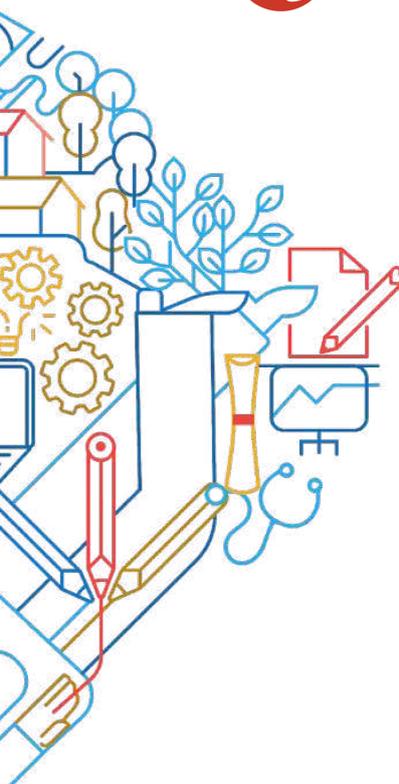
O processo de organização da sede colonial e a posterior interiorização do Vale do Itajaí são romanceados pela historiografia regional, a partir de uma visão eurocentrista. Muitos autores narram a saga dos imigrantes, destacando um espírito aventureiro, em desbravar a mata, para construir uma nova vida em terras brasileiras. Os imigrantes alemães e italianos são considerados personagens protagonistas da colonização (WARTHA, 2010). No entanto, esse território já era ocupado há milhares de anos pelo povo Xokleng Laklãnô.

Com apoio do governo catarinense, os imigrantes promoveram um genocídio, que quase resultou na extinção do povo indígena. Denominaram esse momento como “pacificação”, demonstrando o pensamento dos colonizadores, de que os nativos deveriam ser pacificados, por serem selvagens, tendo como referência o pensamento eurocêntrico.

Em 1926, o governo brasileiro transformou a área aldeada, na Reserva Indígena Duque de Caxias, posteriormente denominada como Terra Indígena Ibirama Laklãnô.

A população originária remanescente viveu em uma única aldeia até a década de 1970, quando ocorreu a construção da Barragem Norte. As inundações no território indígena ocasionaram a organização de oito aldeias, situadas nos municípios de José Boiteux, Victor Meirelles e Doutor Pedrinho e em Itaiópolis. (HENTZ, 2018)





Procedimentos metodológicos

A sequência didática do PE ocorre de março a novembro de 2023, sendo realizada em parceria com o projeto de ensino Atividades Educativas no Memorial da Cultura Indígena do Alto Vale do Itajaí. Está sendo aplicada para estudantes das turmas dos cursos Técnicos em Agropecuária e Agroecologia da unidade sede do campus Rio do Sul do IFC, onde existe o Memorial Indígena, espaço de valorização da história, memória, cultura e identidade desta população indígena.

A sequência didática é uma estratégia educacional para apresentar informações aos estudantes, buscando abordar temáticas relacionadas à pesquisa em desenvolvimento. O PE está vinculado à área de conhecimento do ensino de organização e políticas da EPT e articula-se com os seguintes componentes curriculares: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. As atividades ocorrem mensalmente, com participação de estudantes bolsistas, voluntários e público-alvo. Durante a aplicação do PE o pesquisador realiza observações e anotações, em diário de campo, para verificar o impacto da temática discutida na formação dos estudantes e possíveis contribuições a formação para o mundo do trabalho.

Principais dados e discussão

Até o momento já aconteceram diferentes atividades da sequência didática, com destaque para a visita no Memorial Indígena, apresentação de fotografias, leituras de publicações sobre a história do povo Xokleng Laklãnõ, além de rodas de conversa. A principal ação foi a visita na Trilha da Sapopema, na Aldeia Bugio, na Terra Indígena Ibirama Laklãnõ, com a participação de 30 estudantes, que conheceram aspectos da história regional, a partir da versão dos indígenas. O principal resultado esperado é contribuir com as disciplinas, metas, princípios e reflexões que constam nos PPC's dos cursos de Ensino Médio Integrado do campus Rio do Sul. Do ponto de vista qualitativo foi possível realizar observações ao longo da aplicação do PE, que indicam que os estudantes participantes desconhecem a história local, especialmente a história dos povos originários. Observou-se ainda, que o preconceito demonstrado nos encontros iniciais, foi se dissipando ao longo da aplicação do PE. As leituras e aulas sobre a história e cultura dos povos originários fez que os participantes, gradualmente, demonstrassem interesse sobre o tema, bem como relacionar as discussões sobre o seu curso e a história regional.

Considerações finais

Os temas trabalhados durante os encontros da sequência didática do PE, em fase de conclusão, propiciaram a abordagem sobre o trabalho como princípio educativo, a partir da perspectiva indígena, bem como, a cultura como tema transversal em atendimento a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. A partir do desenvolvimento deste projeto de ensino, espera-se coletar dados para compreender o impacto do PE na formação dos estudantes. Como dados parciais é possível afirmar que os temas

abordados no PE tem estimulado o respeito à cultura indígena Xokleng Laklãnõ. Existe a perspectiva de incentivar a empatia, um olhar de alteridade, em relação à diversidade étnica e cultural.

O PE está contribuindo para apresentar aos estudantes a perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo, a partir de uma perspectiva indígena, sendo esse mais um aspecto que contribui para a formação integral dos participantes da sequência didática.

Referências bibliográficas:

DAGNONI, Catia. **O contato do Indígena com o não-Indígena**. Rio do Sul Nossa História em Revista. Tomo XX, n. 1-2, março-maio de 2018.

FLORIT, Luciano Félix; OLIVEIRA, Lilian Blank de; FLEURI, Reinaldo Matias; HENTZ, Maria Izabel de Bortoli. **Trilhando caminhos de alfabetização na escola indígena Laklãnõ/Xokleng**. Revista Contemporânea de Educação, v. 13. n. 27, maio/ago. 2018.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Os índios Xokleng: memória visual**. Florianópolis: Ed. daUFSC, [Itajaí]: Ed. da UNIVALI, 1997.

SERPA, Ivan Carlos. **Os índios Xokleng em Santa Catarina: uma abordagem a partir da relação pesquisa, ensino e extensão no Instituto Federal Catarinense**. Blumenau: IFC, 2015. WARTHA, Rodrigo. **A Influência da Imprensa na Construção do Estereótipo Indígena na Colonização do Vale do Itajaí**. Rio do Sul: Nossa História em Revista. Tomo XII, p. 07-28, 2010.





EXTENSÃO, INTERDISCIPLINARIDADE E O MUNDO DO TRABALHO

EXTENSIÓN, INTERDISCIPLINARIEDAD
Y MUNDO DEL TRABAJO

Márcio Rogério Olivato Pozzer¹

Roberta dos Reis Neuhold²

Palavras-chave: Incubadora, Instituto Federal, Arranjos produtivos locais, Indissociabilidade, Redes de cooperação.

Introdução

A Lei nº 11.892 de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, representa uma das mais inovadoras e promissoras políticas públicas do país, com potencial para transformar realidades territoriais. A concretização dessas potencialidades, contudo, demanda uma institucionalidade complexa que ainda carece de desenvolvimento (POZZER, 2019). Criada no final de 2017 no Campus Osório do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), a Incubadora de Redes, Empreendimentos Solidários e Inovações no Serviço Público constitui-se como uma tentativa de organizar as potencialidades que caracterizam os Institutos Federais, estabelecendo um espaço de produção de conhecimento e desenvolvimento de tecnologias de forma interdisciplinar, participativa e comprometida com o desenvolvimento regional. Tal institucionalidade possibilita o estabelecimento de uma relação crítica da comunidade acadêmica com o mundo do trabalho.

Enquanto um programa assentado no tripé do ensino, da pesquisa e da extensão, a Incubadora fomenta projetos que objetivam avançar no desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas para problemas diagnosticados em determinada localidade, mas com potencial de serem replicadas e, assim, atenderem a demandas comuns de outras realidades. Tais iniciativas se dão a partir de parcerias estabelecidas, prioritariamente, com organizações públicas e/ou da sociedade civil. São pautadas pelo reconhecimento dos diferentes saberes existentes além dos muros do Instituto Federal, sem hierarquizá-los e criando conexões horizontais, por meio das quais novos conhecimentos, novas técnicas e novas tecnologias sejam formadas de maneira dialética.

¹ Doutor em Integração da América Latina, Docente de Gestão Pública do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Câmpus Osório. E-mail: marcio.pozzer@osorio.ifrs.edu.br

² Doutora em Educação, Docente de Ciências Sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Câmpus Osório. E-mail: roberta.neuhold@osorio.ifrs.edu.br

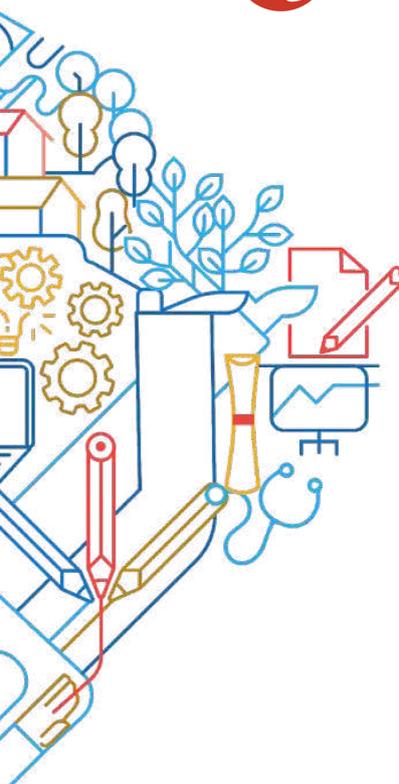
Como tem se dado a experiência

As finalidades, características e objetivos dos Institutos Federais (BRASIL, 2008) motivaram a criação da Incubadora e estão presentes em suas reflexões e atividades. Os projetos e ações do programa são orientados pela compreensão da necessidade de valorizar e/ou constituir comunidades cívicas (PUTNAM, 2006) que inibam práticas patrimonialistas e clientelistas difundidas na sociedade brasileira. Isso acontece por meio de iniciativas coletivas e associativistas nas quais os interesses públicos e os compromissos programáticos busquem se sobrepôr aos interesses individuais e a soluções particularistas.

A partir de uma dinâmica extensionista, tendo projetos realizados em parceria com cooperativas, associações e poderes públicos locais, a Incubadora vem buscando a consolidação e o fortalecimento de arranjos produtivos, sociais e culturais do litoral norte do Rio Grande do Sul. As parcerias se estabelecem a partir de problemas práticos que carecem de soluções complexas, demandando pesquisas aplicadas que resultem no desenvolvimento e na adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais. Tal relação se dá de maneira dialética a partir da isonomia dos saberes populares e acadêmicos, respeitando as peculiaridades regionais e o meio ambiente. Ao mesmo tempo, a dinâmica estabelecida, fundada na gestão democrática, promove a constituição de um ambiente de experimentação e de vivência técnica e profissional fundamental para a formação dos estudantes do campus. Nesse sentido, os projetos articulam o ensino, a pesquisa e a extensão, comprometendo-se com o desenvolvimento regional e apoiando a formação de redes de cooperação, o empreendedorismo solidário, o cooperativismo e as inovações na administração pública.

Convém destacar que a multidisciplinaridade que caracteriza os Institutos Federais e os diferencia das demais instituições de ensino e pesquisa, com configurações departamentalizadas, oportuniza relações inovadoras que podem assegurar a resolução de problemas complexos que impedem ou dificultam o desenvolvimento organizacional de instituições de diferentes naturezas. No âmbito da Incubadora, a relação entre os campos disciplinares, para além da justaposição de componentes curriculares, traduz-se em ações interdisciplinares, no sentido de articular teoria e prática (FRIGOTTO, 1995) e de buscar a integração de percursos teóricos e metodológicos (PIRES, 1998).





No 1º semestre de 2023, a Incubadora contava com 15 professores-pesquisadores, entre mestres e doutores, de áreas como administração, artes visuais, biologia, ciências sociais, economia, engenharia de alimentos, finanças, física, gestão pública, informática, matemática, e turismo, que permitem olhares múltiplos e uma práxis interdisciplinar. Além do corpo docente, desde a sua fundação até 2023, mais de 70 estudantes, oriundos do ensino médio integrado (EMI) com o técnico em Administração e Informática, do técnico subsequente em Panificação e dos cursos superiores de Letras, Tecnologia em Processos Gerenciais (TPG) e Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS), foram bolsistas de pesquisa e de extensão dos projetos. Todos contribuíram, a partir de suas áreas de estudos, para o desenvolvimento dos projetos e tiveram seus percursos formativos impactados pela dinâmica autogestionária, estabelecendo novas conexões com o mundo do trabalho.

A escolha dos projetos desenvolvidos pela Incubadora acontece de diferentes formas. Os primeiros parceiros foram definidos por meio de edital público lançado em 2018, quando a Cooperativa Mista de Agricultores Familiares de Itati, Terra de Areia e Três Forquilhas (Coomafitt) e a Cooperativa de Trabalho Central de Coleta e Beneficiamento (Cecobe) foram selecionadas. As demandas advindas dos poderes públicos também têm sido acolhidas e algumas iniciativas, principalmente com a Prefeitura Municipal de Osório, já afetam positivamente o uso de alguns serviços públicos. Propostas, ideias e iniciativas de estudantes e servidores também se materializam em projetos. O Quadro 1 exemplifica alguns dos projetos e ações desenvolvidos no âmbito da Incubadora entre os anos de 2020 e 2022.

Quadro 1. Alguns projetos e ações desenvolvidos na Incubadora de Redes, Empreendimentos Solidários e Inovações no Serviço Público.

	Projeto	Áreas envolvidas	Parceiros	Objetivos
	Coopfrete	Docentes de Informática, Gestão Pública e Administração. Bolsistas de ADS, TPG, EMI Informática e Administração.	Associação da Rede de Cooperativas da Agricultura Familiar e da Economia Solidária (Redecoop) e Coomafitt.	Desenvolver sistema web de compartilhamento de frete.
	Jacamin	Docentes de Informática, Gestão Pública, Administração e Letras. Bolsista de ADS.	Cecobe cooperativa.	Desenvolver sistema web de gerenciamento de rede de cooperativas de catadores para comercialização direta de materiais recicláveis.
	Lincando culturas	Docentes de Gestão Pública, Artes Visuais, Música, Ciências Sociais e Informática. Bolsistas e ADS e EMI Administração.	Prefeitura Municipal de Osório (Assessoria de Cultura) e Conselho Municipal de Cultura.	Desenvolver aplicação web colaborativa e gratuita para dinamizar a economia da cultura e divulgar a programação artística do município.
	Mulheres na economia solidária	Docentes de Administração, Biologia, Gestão Pública e Letras.	Grupo de mulheres empreendedoras do município de Osório.	Dar suporte à organização do grupo e proporcionar formação em termos do cooperativismo e da economia solidária.
	Turismo pedagógico	Docentes de Turismo, Música e Gestão Pública.	Prefeitura Municipal de Osório (Assessoria de Cultura), Conselho Municipal de Turismo e guias locais de turismo.	Formatar roteiros turísticos educativos, lúdicos e criativos a serem ofertados a escolas, para fins de sensibilização em relação aos patrimônios e à cidadania.

A Incubadora também se constitui como espaço formativo para os envolvidos, incluindo seus integrantes, a partir de ações e projetos direcionados à formação em cooperativismo, economia solidária e desenvolvimento regional, contando com a participação de representantes dos empreendimentos incubados como formadores (Quadro 2).

Quadro 2. Projetos desenvolvidos na Incubadora de Redes, Empreendimentos Solidários e Inovações no Serviço Público voltados para a formação dos agentes envolvidos.

	Projeto	Áreas envolvidas	Parceiros	Objetivos
	Cartilha de formação	Docentes de Letras, Economia, Gestão Pública e Administração. Bolsistas de Letras.	Cooperativa Mista de Agricultores Familiares (Coomafitt).	Elaborar e publicar material formativo de apoio em cooperativismo e economia solidária
	Curso de formação	Docentes de Letras, Economia, Gestão Pública e Administração. Bolsista de Letra.	Coomafitt e grupo de mulheres empreendedoras.	Desenvolver curso de extensão gratuito para que trabalhadores se formem em termos do cooperativismo e da economia solidária.

Além desses projetos, a Incubadora também tem desenvolvido dois programas. Um junto à Coomafitt, cooperativa que reúne 223 famílias de agricultores. Iniciado como projeto em 2018 e expandido em 2019, o programa já assessorou o planejamento estratégico da cooperativa e desenvolveu tecnologia de rastreabilidade da produção, estratégia de e-commerce, ferramenta de diagnóstico das famílias cooperadas, material de apoio para a formação das famílias em cooperativismo, entre outras ações, incluindo as que buscaram mitigar os efeitos da pandemia de Covid19 no faturamento da cooperativa. O outro, com famílias agricultoras que passaram a trabalhar também com o turismo rural de base comunitária. Iniciado em 2021, tal programa tem trabalhado o turismo pedagógico com as escolas da rede pública municipal de Osório, o desenvolvimento de novos atrativos turísticos como a criação do Festival Multicultural Rural, que já teve duas edições (dezembro de 2022 e julho de 2023) e a assessoria técnica na área de gestão e turismo para as famílias empreendedoras.

Considerações finais

A Incubadora de Redes, Empreendimentos Solidários e Inovações no Serviço Público, do Câmpus Osório do IFRS, tem empreendido um importante esforço de contribuir para o desenvolvimento regional, apoiando a formação de redes de cooperação, o empreendedorismo solidário, o cooperativismo e as inovações na administração pública. Com foco em parcerias com cooperativas, associações e poderes públicos locais, a Incubadora também colabora com a produção de conhecimento e o desenvolvimento de tecnologias a partir da elaboração de programas, projetos e ações voltadas, por um lado, à formação na área da economia solidária e ao cooperativismo e, por outro lado, à solução de demandas sociais, fortalecendo os arranjos produtivos, sociais e culturais locais.





A partir do potencial de articulação para atuação no desenvolvimento regional, a Incubadora se mostrou um espaço de diálogo entre diversas áreas do conhecimento, o que pode interferir de forma direta nos resultados dos projetos e das ações desenvolvidas e em desenvolvimento, contribuindo sobremaneira para a formação dos estudantes do câmpus, que tem a possibilidade de vivenciar um ambiente de experimentação, com viés técnico e profissional, sob uma perspectiva crítica, a partir de projetos de pesquisa e extensão nas áreas de formação dos diversos cursos oferecidos no IFRS, Câmpus Osório.

Por fim, destaca-se o potencial da Incubadora como uma iniciativa interdisciplinar alinhada com as finalidades e objetivos dos Institutos Federais, possibilitando desenvolver soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e às peculiaridades regionais, bem como incentivar o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

PIRES, Marília F. C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 2, n. 2, p. 173-182, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: BIANCHETTI, Lucidio, JANTSCH, Ari. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

POZZER, Márcio R. O. A importância da avaliação das políticas públicas. In: NEUHOLD, Roberta R.; POZZER, Márcio R. O. (org.). *O contexto da educação profissional técnica na América Latina e os dez anos dos Institutos Federais (2008 - 2018)*. Maceió: Café com Sociologia, 2019.

POZZER, M. R. O.; NEUHOLD, R. R.; SELISTRE, I. C. T. PANCOTTO, A.; PUGEN,

B. ZANELLA, L; *Incubadora de Redes, Empreendimentos Solidários e Inovações no Serviço Público*. *Viver IFRS*, v. 2, n. 10, p. 70-74, 2022.

PUTNAM, Robert D. *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

O IMPACTO DA IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS NO DESENVOLVIMENTO LOCAL E REGIONAL: O CASO DO IFPR

Luciane Schulz

Vanessa Ishikawa Rasoto

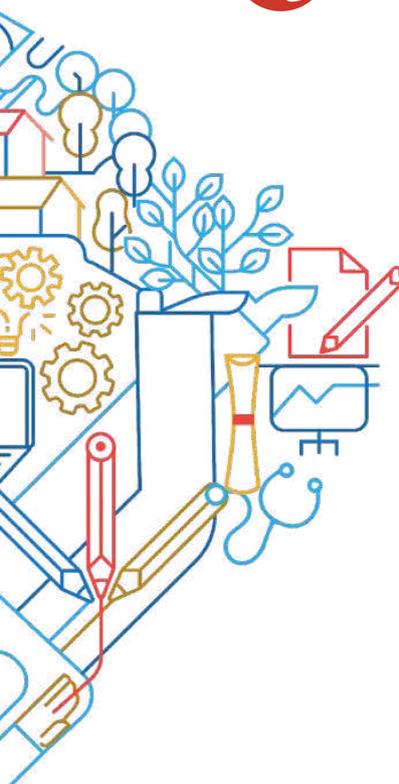
Palavras-chave: Educação. Desenvolvimento. APLs. IFPR.

O projeto de tese em andamento tem como que muda numa localidade com a chegada de um campus do Instituto Federal do Paraná (IFPR) na perspectiva de um ator, vetor de desenvolvimento, no processo de implementação e execução de uma política pública, que tem a atribuição legal de atender às demandas sociais, econômicas e culturais do arranjo produtivo local e, por derradeiro, contribuir com a transformação da ordem social. O **problema** é como avaliar se os IFs estão atendendo a determinação da Lei 12.892/2008 que lhes atribuiu protagonismo na elaboração e implementação de políticas públicas educacionais indutoras de desenvolvimento local e regional (mensurar o antes e o depois).

O objetivo central é desenvolver e validar um modelo de análise, contendo indicadores, categorias e parâmetros de desempenho, uma ferramenta (cartilha) que pode ser aplicada por gestores e pesquisadores, tendo por finalidade mensurar, a partir da realidade de cada campi, os impactos sociais, culturais e produtivos no desenvolvimento local e regional. Os **objetivos específicos** são: **a)** identificar o papel do Estado como agente indutor de políticas públicas educacionais; **b)** avaliar, por meio de indicadores, o impacto da implantação dos campi do IFPR no desenvolvimento local e regional, no período de 2017 a 2024; **c)** analisar os resultados acadêmicos; **d)** examinar o perfil socioeconômico dos egressos, capacitação e o impacto na vida profissional com a conclusão de um curso no IFPR.

O **referencial teórico** contém uma abordagem sobre: Educação como direito social e as políticas públicas para sua implementação; Educação Profissional e Tecnológica e o papel dos Institutos Federais; Desenvolvimento local e regional na perspectiva da Educação. Serão articulados conceitos e contribuições teóricas de diferentes pensadores da área da Educação e da Educação Profissional e Tecnológica, como: Eliezer Pacheco (2010 e 2015), Ciavatta (2014), Dourado (2007 e 2022), Gaudêncio Frigotto (2018 e 2022), Marise Nogueira Ramos (2014 e 2018), Dante Henrique Moura (2013), somados as publicações sobre essas temáticas, legislação e documentos do MEC. Na temática de desenvolvimento local e regional estão inseridas, dentre outros, as lições de Amartya Sen (2010), Celso Furtado (1988), Ignacy Sanchs (2011), José Eli da Veiga (2011), Tânia Bacelar Araújo (2008), Cássio Rolim e Maurício Serra (2010), Helena Lastres e José Eduardo Cassiolato (2003), Eduardo José Monteiro da Costa (2010), Luiz Augusto Caldas Pereira e José Luís Vianna Cruz (2019). Diante da delimitação do marco teórico, destaca-se neste resumo as diretrizes





da Constituição Federal que, em seu preâmbulo, estabelece caber ao Estado brasileiro assegurar o desenvolvimento. No artigo 3º, prevê, como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a garantia do desenvolvimento nacional e a redução das desigualdades sociais. Para viabilizar o desenvolvimento e reduzir desigualdades, uma das diretrizes constitucionais é a garantia da educação como direito social (art.6º).

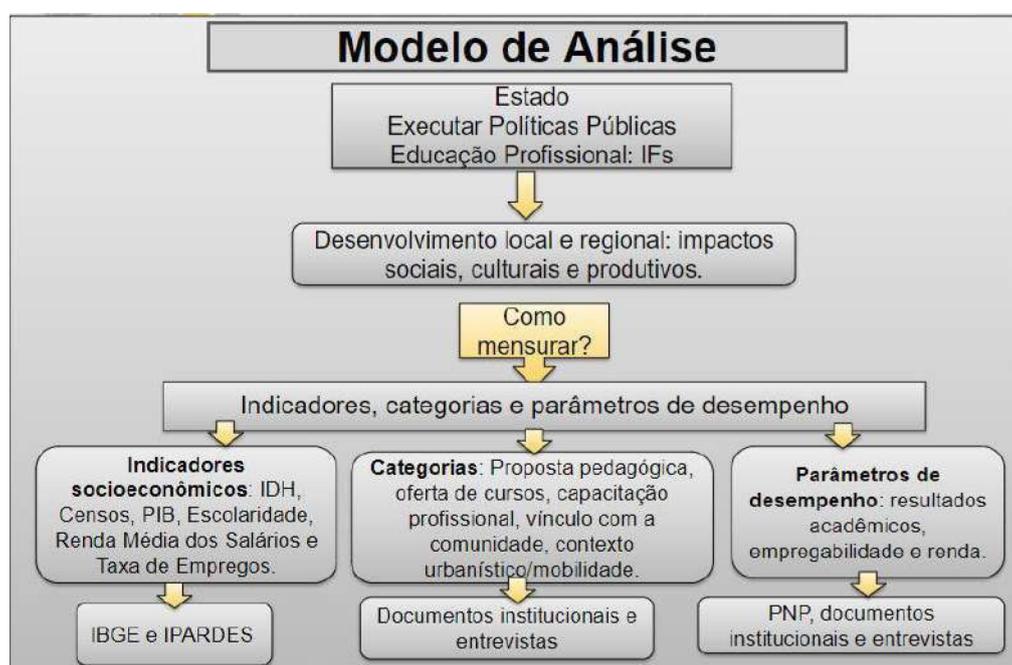
Visando assegurar o acesso a esse direito público subjetivo (art.208, §1º), o próprio texto constitucional estabelece um regime de colaboração entre os entes federados, definindo ser competência comum da União, Estados, Distrito Federal e Municípios propiciar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação (art.23, inciso V). Ainda no viés colaborativo, a União oferta a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por meio dos Institutos Federais (IFs), numa concepção de saberes que entrelaça a cultura, o trabalho, a ciência e a tecnologia em prol da sociedade e indissociáveis da vida humana. Um modelo institucional inovador em termos de Proposta Política Pedagógica, sem similaridade em outro país, que inova a partir das próprias experiências e necessidades da Rede Federal (PACHECO, 2010).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ou naturalmente chamados de Institutos Federais (IFs), atualmente com 656 unidades, 82.710 servidores (docentes e técnicos administrativos), 11.803 cursos e 1.511.207 matrículas (Plataforma Nilo Peçanha - 2023), constituem uma política pública de expansão e interiorização da Rede Federal, com foco na oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nas diferentes modalidades de ensino. Trata-se de uma nova institucionalidade da Rede, com características e finalidades singulares, capaz de executar uma política pública educacional que efetivamente coloque em ação um projeto societário de desenvolvimento. Para Pacheco (2015, p.25), o que está posto para os IFs “é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível”.

A implantação dos IFs vem qualificar as políticas públicas educacionais brasileiras, ampliando e promovendo a capilaridade da Rede Federal, numa relação direta com o desenvolvimento local e regional, considerando as demandas e as potencialidades dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais (APLs). Ainda de acordo com as Concepções e Diretrizes dos IFs assinaladas pelo MEC (2010, p.07), sua política está comprometida “como todo social, como algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.)”, bem como, “articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo”. Acrescenta também que, dada a função dos IFs, eles “devem ser considerados bem público e, como tal, pensados em função da sociedade como um todo na perspectiva de sua transformação” (MEC, 2010, p.19).

De acordo com os objetivos propostos a presente pesquisa é classificada como exploratória qualitativa, por meio de um estudo de caso, tendo como produto final,

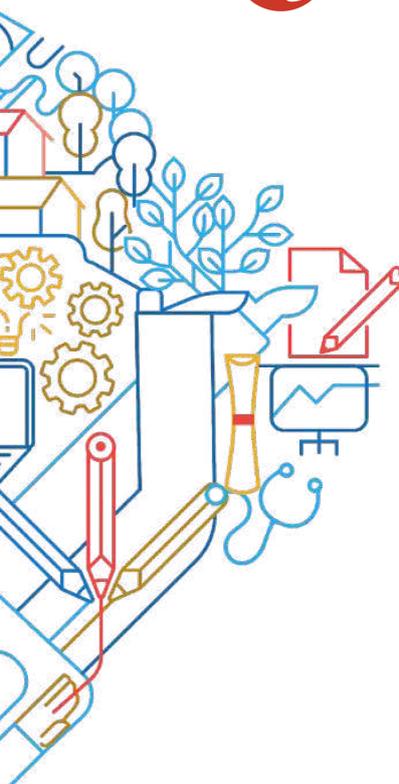
o desenvolvimento de um modelo de análise, contendo indicadores, categorias e parâmetros de desempenho. Os indicadores socioeconômicos que serão analisados compreendem, entre outros: IDH, Censos, PIB, Escolaridade, Renda Média dos Salários e Taxa de Empregos. As categorias de análise serão: i) a proposta pedagógica dos campi (demandas APL); ii) os cursos implantados (relação com o APL); iii) os resultados acadêmicos, como: número de matrículas, concluintes, eficiência acadêmica e percentuais da organização pedagógica verticalizada (50/20/30); iv) a qualificação dos estudantes egressos e a empregabilidade; v) o aumento de renda e melhoria na qualidade de vida dos egressos; vi) vínculo da instituição com a comunidade externa; vii) mudanças no contexto urbanístico e melhoria da mobilidade urbana. Os parâmetros de desempenho se concentrarão nos resultados acadêmicos, empregabilidade e renda. O diagrama a seguir representa o modelo de análise:



Fonte: Diagrama elaborado pelas autoras

A investigação será realizada no IFPR, que contempla 26 campi, assim distribuídos: 20 Campi (Paranaguá, Pinhais, Colombo, Curitiba, Campo Largo, União da Vitória, Irati, Jaguariaíva, Telêmaco Borba, Jacarezinho, Londrina, Ivaiporã, Pitanga, Palmas, Capanema, Foz do Iguaçu, Cascavel, Assis Chateaubriand, Umuarama e Paranavaí), 06 Campi Avançados (Astorga, Arapongas, Goioerê, Quedas do Iguaçu, Coronel Vivida e Barracão), além de 04 Centros de Referência (São José dos Pinhais, Ponta Grossa, Maringá e Toledo), os quais ofertam cursos presenciais e EaD, nas diferentes modalidades: FIC (Formação Inicial Continuada); Ensino Médio (integrados e subsequentes); Educação de Jovens e Adultos (EJA/EPT), Superiores (Licenciaturas, Tecnólogos e Bacharelados) e Pós- Graduação (Especializações e o Mestrado em Rede).





Para operacionalização da pesquisa, será considerada a divisão do Estado do Paraná em 10 mesorregiões, elegendo-se um campus por mesorregião. A partir dessa delimitação, a pesquisa será realizada com um campus por região. Naquela que contar com mais de um campus, será analisado aquele com maior tempo de implantação, conforme datas extraídas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023) do IFPR. Esse critério temporal não será empregado quando o campus com maior temporalidade localizar-se numa cidade de grande porte que possua centros universitários (universidades estaduais, federais ou mesmo particulares) antes de sua instalação. A partir dos critérios previamente definidos (uma por região, temporalidade e não possuir centro universitário anterior), os dez campi pesquisados serão: Jacarezinho (mesorregião Norte Pioneiro), Ivaiporã (mesorregião Norte Central), Umuarama (mesorregião Noroeste), Telêmaco Borba (mesorregião Centro Oriental), Goioerê (mesorregião Centro Ocidental), Assis Chateaubriand (mesorregião Oeste), Pitanga (mesorregião Centro Sul), Coronel Vivida (mesorregião Sudoeste), Irati (mesorregião Sudeste) e Campo Largo (mesorregião Metropolitana de Curitiba).

Os **resultados preliminares** da pesquisa demonstram que a política pública educacional desenvolvida pelos IFs tem apresentado resultados positivos nos sistemas de avaliação: o Programa Internacional de Avaliação de estudantes (PISA) promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apontou que os estudantes dos IFs têm índices acima da média nacional em Ciências, Leitura e Matemática. Segundo o CONIF (2018), “uma Coréia dentro do ensino Público Brasileiro”. O mesmo acontece com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em que os resultados dos estudantes são similares e até superiores aos advindos das escolas particulares. Ademais, os campi estão atuando para atender as demandas e as potencialidades dos Arranjos Produtivos, Sociais e Culturais Locais (APLs), ou seja, os cursos ofertados estão atendendo as demandas locais e impulsionando novas perspectivas de trabalho para os egressos. Na concepção da formação integral, mudanças sociais são perceptíveis ou sinalizadas pelos envolvidos.

Neste contexto, investigações e o desenvolvimento de produto educacional que tragam para o debate a importância e, em última análise, resultados consistentes da efetividade de uma política pública indutora de desenvolvimento, são relevantes e fundamentais para a resistência acadêmica e política, na perspectiva da educação como direito fundamental. Ainda, identificadas possíveis fragilidades, poderão direcionar os gestores para o reexame dessa política pública, com vistas à correção de rotas, para que cada vez mais a sociedade valide e dê credibilidade à aplicação de recursos públicos.

Referências Bibliográficas

BRASIL (1988). **Constituição Federal**. Brasília: Diário Oficial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 out. 2023.

BRASIL (2008). **Lei 11.892**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 2 out. 2023.

BRASIL (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 abr. 2023.

BRASIL (2023). Portal MEC/SETEC, **Plataforma Nilo Peçanha**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 14 maio 2023.

CONIF, Portal. **Histórico da Rede Federal**. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/rede-federal/historico-do-conif>. Acesso em: 8 set. 2023.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PACHECO, E. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais: Diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Editora do IFRN. Natal. 2015. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%CC%81tico-Pedago%CC%81gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 abr. 2023.





REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM MEIO ÀS DISPUTAS IDEOLÓGICAS

REFLECTIONS ON FINANCIAL EDUCATION IN THE CONTEXT
OF INTEGRATED HIGH SCHOOL: THE MATHEMATICS
TEACHER AMID IDEOLOGICAL DISPUTES

Leonardo Muniz¹

Palavras-chave: Educação Financeira; Ensino Médio Integrado; Ideologias;

Introdução

As escolas são um verdadeiro campo de disputa. Para provar a afirmação anterior, façamos lembrar a política pública de educação que instituiu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) por meio da lei 11.892 (BRASIL, 2008). Um dos objetivos dos IFs consiste na oferta de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, na forma de cursos integrados. O Ensino Médio Integrado (EMI) é naturalmente contra-hegemônico, pois um de seus fundamentos é o trabalho como princípio educativo (RAMOS, 2021). Retornaremos mais adiante sobre esse ponto. Por hora, admitimos que o EMI orienta um currículo escolar contrário à lógica de expropriação da riqueza produzida pelo trabalho.

A exploração do trabalhador não é a única forma de acumulação de capital da burguesia. Uma ramificação estratégica do capitalismo tem sido a expansão do processo de mundialização do capital (FRIGOTTO, 2005). Vivemos um momento de simplificação dos modos de transferências de recursos, seja por um sinal magnético ou com senhas inseridas em nossos smartphones. Somos, a todo momento, convidados a investir dinheiro para obter mais capital mediante juros. O capital é ele próprio commodity da fabricação de milionários. Seja como for, cabe questionar: Quais relações podem existir entre os processos de financeirização do capital e o EMI? Dowbor (2020) apresenta uma pista:

A principal narrativa do capitalismo industrial era simples: o enriquecimento dos mais ricos se traduz em fábricas, logo, em empregos, produtos e impostos. E o dinheiro na mão dos pobres se traduziria apenas em consumo improdutivo. A grande transformação, evidentemente, é que o capitalismo atual, que enriquece à custa da “bola de neve” financeira, é ele

¹ Doutorando em Ensino de Matemática - PEMAT/UFRJ e Docente do IFFluminense Campus Bom Jesus do Itabapoana.

próprio improdutivo: trava a capacidade produtiva em vez de dinamizá-la. O capitalismo da era “sem capital” está à procura de uma narrativa que justifique uma explosiva concentração de riquezas nas mãos de quem não produz, pelo contrário, trava as iniciativas de quem poderia produzir (DOWBOR, 2020, p. 96, grifo nosso).

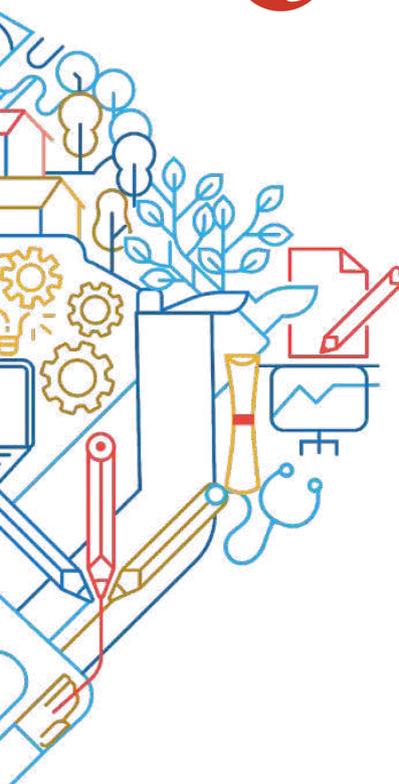
O capital é improdutivo, para Dowbor (2017), quando deixa de circular na forma de bens e serviços para servir apenas como produtor de acúmulos de riquezas. Entretanto, a manutenção desse processo requer o aporte de ideologias hegemônicas. Com efeito, somos conduzidos a aceitar a ideia de que se há, por exemplo, uma educação financeira democrática, então os super ricos não infringem nenhuma lei. Logo, nessa ótica, o abismo financeiro entre as classes não apenas se justifica como culpabiliza o trabalhador pobre e não investidor. Nessa conjuntura, a formação do professor de Matemática passa a ter um interesse singular: propagar um tipo específico de educação financeira para os estudantes da educação básica. É nesse ponto que nasce nosso desconforto e, portanto, origina-se uma investigação em andamento. Nossa escrita se propõe a ensaiar uma discussão sobre a formação ideológica do professor de Matemática que ensina Educação Financeira no EMI.

As disputas ideológicas do Ensino Médio Integrado e da Educação Financeira

Frigotto (2005) discute o trabalho como categoria ontológica e vislumbra esse conceito como uma necessidade intrínseca ao ser humano para (sobre)vivência em coletivo. A consequência desse entendimento na esfera educativa leva a crer que o trabalho contém as sementes de princípios pedagógicos para uma formação que busca a apropriação integral dos saberes. Baseada nisso, a concepção do EMI oferece uma interpretação sobre formas de dominação nas relações econômicas e culturais. Por conseguinte, uma proposta de formação que incorpore o trabalho como princípio educativo incomoda a classe hegemônica por despertar uma consciência de classes sociais. Assim, a hegemonia vem reagindo sob diversas formas para propagar ideologias desintegradoras. Para ilustrar, mostraremos uma forma de reação da classe dominante.

Nos estudos sobre ideologias, Marilena Chaui (2016) mostra como a classe dominante emprega amplo esforço, essencialmente intelectual, para legitimar a divisão social. Nesse sentido, focamos nossa atenção em uma das operações fundamentais da ideologia: mover o *discurso de* ao *discurso sobre* (CHAUI, 2016). Isso pode ser percebido quando examinamos o discurso da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre Educação Financeira (OECD, 2005). A referência aqui é o documento intitulado *Recomendações sobre os Princípios e as Boas Práticas de Educação e Conscientização Financeira* (OECD, 2005). Nesse documento,





percebemos ampla presença do neoliberalismo advogando para a burguesia em uma agenda mundial. Sobretudo, destacamos que a última recomendação da OCDE sugere treinamento e capacitação como forma de “educar os educadores”, em suas próprias palavras. No entanto, a ausência de orientações específicas se torna um indício de como a OCDE tem permitido que o mercado dite os pressupostos de uma educação dita financeira e como docentes devem proceder para abordá-la nas salas de aulas. De fato, a revisão de literatura feita por Sachs et al (2023) propõe uma necessária crítica da Educação Financeira na Educação Matemática justamente por essa revisão indicar uma propagação de discursos ideológicos de instituições financeiras que desejam apenas lucrar. Esta exposição, pois então, facilita a compreensão dos objetivos de nossa pesquisa.

Objetivos e problema de pesquisa

O objetivo principal dessa pesquisa é propor reflexões em torno da seguinte pergunta: *como se mostram as ideologias nas produções acadêmicas que abordam a Educação Financeira no contexto do Ensino Médio Integrado dos IFs?* Paralelamente, com essa investigação, buscamos problematizar a posição da formação do professor de Matemática que ensina Educação Financeira no EMI.

Procedimento metodológico

Nossa investigação pode ser categorizada como qualitativa de objetivo exploratório. Assim, pretende-se explorar e discutir as ideologias das produções bibliográficas na interseção entre pesquisas em Educação Financeira e as concepções sobre o Ensino Médio Integrado. Nesse caso, buscamos artigos científicos, dissertações, teses, capítulos e livros como fonte de dados. Em síntese, trata-se de uma proposta para revisão da literatura ou estado da arte que promete analisar e discutir trabalhos de quem pesquisa ou pratica o ensino de Educação Financeira nos cursos de formação integrada dos IFs.

Referencial teórico: análise relacional de Michael Apple

Luís Gandin e Iana Lima (2016) destacam seis elementos na obra do sociólogo estadunidense Michael Apple para pesquisadores interessados na área de políticas em educação. Focaremos no primeiro elemento, cujo debate consiste em apresentar o princípio epistemológico da *análise relacional*, ferramenta teórico-metodológico para análise de políticas educacionais. Segundo os autores, “Para que se possa fazer uso dessa lente é necessário colocar a política que se estuda em relação com questões econômicas, políticas, culturais e sociais” (GANDIN; LIMA, 2016, p. 655).

O preceito da análise relacional como referencial teórico requer poucas linhas para sua explicação. Apesar disso, a prática investigativa com essa ferramenta pode não ser imediata. Recorremos, então, à escrita de Gandin (2010) que oferece uma sequência de perguntas consideradas parte integrante do método analítico de Apple: “o conhecimento

de quais grupos é ensinado na escola?, por que esse conhecimento?, qual a relação entre cultura e poder em educação? e quem se beneficia dessa relação?” (GANDIN, 2010, p. 17). Essas questões auxiliam na orientação do pesquisador a examinar a realidade a ser criticada e ajudam a compreender os mecanismos de validação das ideologias hegemônicas. Assim, julgamos a análise relacional um método de investigação apropriado para examinar questões relacionadas aos IFs, uma vez que esses institutos constituem um importante marco na história da política pública educacional brasileira.

Considerações finais

Neste trabalho, apresentamos o percurso de uma pesquisa exploratória em andamento, cujo objetivo consiste em analisar ideologias nas produções acadêmicas sobre Educação Financeira no EMI. Nossa hipótese inicial consiste na crença de uma operação ideológica em curso para legitimar práticas de enriquecimento pela especulação do capital financeiro. Como lente teórica, escolhemos o método adotado por Michael Apple chamado de análise relacional. Longe de ser um ato aleatório, tal escolha contempla a experiência do sociólogo em análises profundas de políticas educacionais.

Educação Financeira e o Ensino Médio Integrado podem se movimentar em sentidos opostos na luta de classe, mesmo quando “ingenuamente” acreditamos que não. É nesse âmbito que entra em cena a ideologia, uma vez que esta se ocupa em orientar ações de uma forma oculta. Por isso mesmo não é simples perceber a quem ou quais grupos estamos sendo leais. Porém, sempre há formas para desconfiar dos discursos propagados.

Em tempos de capitalismo selvagem e desumanizador, professores de Matemática, principalmente os que têm consciência sobre o trabalho como princípio educativo, devem suspeitar do discurso “deixem os juros compostos agir e assim o dinheiro vai trabalhar para você”.





Referências bibliográficas:

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília. 30 dez. 2008. Seção1, p. 1.

CHAUI, M. de S. Ideologia e educação . Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 42, n. 1, p. 245-258,2016.

DOWBOR, Ladislau. A era do capital improdutivo: a nova arquitetura do poder: dominação financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta. São Paulo:Autonomia Literária, 2017.

DOWBOR, Ladislau. O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais. São Paulo:Edições Sesc São Paulo, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

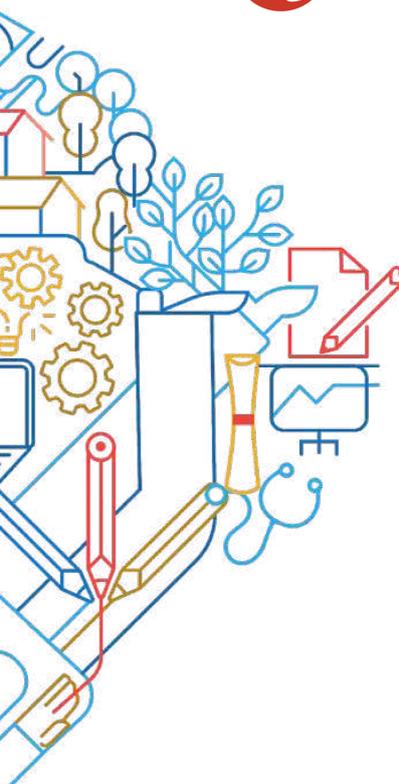
GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n.3, 2016.

GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In:Revista Educação. Pedagogia Contemporânea. Número 4 - Currículo e Política Educacional. São Paulo: Editora Segmento, 2010.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness. Paris: OECD Publishing, 2005.

RAMOS, Marise. Educação profissional e tecnológica: (re)conceituando a (contra)hegemonia. In: SILVA, Claudio; ROSA, Daniele (Orgs.). As bases conceituais naEPT. Brasília: Nova Paideia, 2021. p. 28-43.

SACHS, L.; GERETI, L.C.V.; FERRAIOL, T.F.; ELIAS, H.R.; SOUZA, L.G.R.; Crítica da Educação Financeira na Educação Matemática. Bolema. Rio Claro, v. 37, n.76, 2023.



HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - SÃO BENTO DO SUL: UMA LEITURA A PARTIR DA SUA RELAÇÃO COM OS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS

HISTORY OF THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL INSTITUTE OF CATARINENSE - SÃO BENTO DO SUL: A READING FROM ITS RELATIONSHIP WITH LOCAL PRODUCTION ARRANGEMENTS

Larissa Merlo Morales da Silva¹

Aline Buss Cardoso²

Reginaldo Leandro Plácido³

Palavras-chave: História das Instituições Escolares; Organização e Memória da EPT; Culturas Escolares; Institutos Federais; Arranjos produtivos locais

Tema/Objeto/Problema

Este trabalho é parte da pesquisa em andamento intitulada “A implantação do Instituto Federal Catarinense (IFC) São Bento do Sul e a sua relação com os Arranjos Produtivos, Sociais e Culturais Locais (APL’s)”. Esta pesquisa é realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), polo Blumenau/SC, na linha de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Macroprojeto História e memórias no contexto da Educação Profissional Tecnológica -EPT.

Partindo do pressuposto que o diálogo entre a comunidade escolar e a sociedade é de mútua influência, a pesquisa encontra-se situada na seguinte questão-problema: Como aconteceram as relações de diálogo e influência na implantação do IFC campus São Bento do Sul com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais? O desenvolvimento teórico deste trabalho inicia-se na conceituação e discussão da história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, contextualizando o processo de implantação e expansão dos IFs, a presença do IFC no município de São Bento do Sul. Em continuidade, há a tentativa de conceituação dos APL’s na perspectiva dos IFs e a sua relação de diálogo com os espaços escolares à luz das categorias de *porosidade e permeabilidade* e *cultura escolar*.



¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede (profEPT) do Instituto Federal Catarinense. Técnica Administrativa em Educação do Instituto Federal Catarinense *campus* São Bento do Sul. Correio eletrônico: larissa.morales@ifc.edu.br.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede (profEPT) do Instituto Federal Catarinense. Técnica Administrativa em Educação do Instituto Federal Catarinense *campus* São Bento do Sul. Correio eletrônico: aline.cardoso@ifc.edu.br

³ Doutorado em Educação (UNIMEP). Docente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e do Mestrado em Geografia (ProfGEO), do Instituto Federal Catarinense (IFC). Correio eletrônico: profereginaldo@gmail.com



Objetivo central e secundários

O objetivo central é compreender a relação entre o IFC *campus* São Bento do Sul durante seu período de implantação e os arranjos produtivos, sociais e culturais locais.

Dentre os objetivos secundários encontram-se: (1) Identificar produção teórica sobre a história da EPT no Brasil, o processo de implantação e expansão dos IFs sob a perspectiva do diálogo com os APL's e da história do *campus* São Bento do Sul durante o seu período de implantação; (2) Identificar as características das relações de diálogo e influência entre o espaço escolar do IFC-São Bento do Sul durante seu período de implantação e os APL's;

Referencial teórico

Compreender a história de um espaço escolar perpassa pela identificação da cultura escolar e de como este espaço dialoga com a sociedade. Neste sentido, segundo Plácido, Benkendorf e Todorov (2021, p. 183), “a escola não é um espaço restrito e ensimesmado. Ou seja, a escola é um espaço que está em diálogo com a sociedade”. E são essas relações que constituem a cultura escolar. “A cultura escolar percebida e vivenciada no ambiente escolar dialoga com seu contexto local imediato de alguma forma, seja reproduzindo, recriando ou influenciando este contexto”. (PLÁCIDO, BENKENDORF e TODOROV, 2021, p. 183).

Pérez Gómez (2001) compreende a escola como cruzamentos de culturas. E quanto à cultura, o autor a conceitua como

(...) o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado (Pérez Gómez, 2001, p. 17).

Julia (1995, p. 10) considera a cultura escolar

(...) como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 1995, p. 10).

Viñao Frago (2007, p. 85) destaca que a relação entre a escola e a sociedade resulta na cultura escolar, ou seja, “(...) a escola não se limita a reproduzir o que está fora dela. Antes adapta essa realidade, transforma-a e cria um saber e uma cultura própria”.

Ainda no que diz respeito à cultura escolar nas pesquisas em história das instituições escolares, Plácido, Benkendorf e Todorov (2021, p. 192) sugerem duas categorias como abordagem metodológica: *porosidade* e *permeabilidade*. A partir de sua ilustração com a Geologia os autores explicam a *porosidade* “como espaços em si, os orifícios existentes e que servem de lugar onde podem alojar-se substâncias”, enquanto a *permeabilidade* “é capacidade de um corpo ou estrutura permitir a passagem de uma determinada substância, originando fluxo”. No contexto das pesquisas em cultura escolar, *porosidade* são os espaços da instituição escolar e *permeabilidade* são as ideias e os diálogos que transitam nesses espaços.

A partir da concepção dos autores Plácido, Benkendorf e Todorov (2021) sobre os ciclos históricos de uma instituição escolar, entende-se que o IFC *campus* São Bento do Sul, encontra-se na sua fase de implantação e este é o marco temporal escolhido para esta pesquisa.

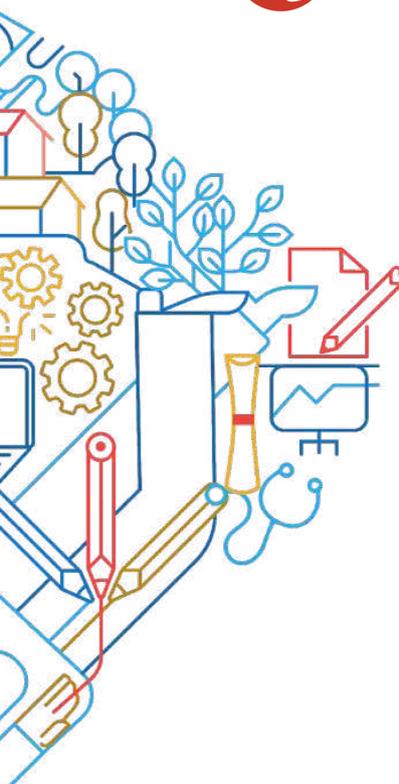
Segundo Castro, Plácido e Schenkel (2020, p. 351):

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi interiorizada na perspectiva de estimular o desenvolvimento regional, conter mobilidades inter-regionais e estimular a desconcentração industrial nas regiões tradicionalmente polarizantes, como o Sudeste brasileiro, particularmente São Paulo e Rio de Janeiro. (CASTRO, PLÁCIDO E SCHENKEL, 2020, p. 351).

Neste sentido, a interiorização dos IFs no Brasil é uma estratégia para fortalecer o desenvolvimento regional, alinhada com os objetivos definidos na lei de criação, que enfatiza a integração dos processos formativos com os APL's. O IFC se constituiu em meio ao plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCTI), a partir da integração de escolas agrotécnicas e colégios agrícolas vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina, já existentes no estado. O *campus* São Bento do Sul surgiu durante a terceira fase deste plano de expansão. Em dezembro de 2011, a partir de esforços políticos conjuntos, o IFC recebeu em doação um terreno de 42.547,18m², localizado no bairro Centenário da Associação Empresarial de São Bento do Sul (ACISBS) e da Fundação de Ensino, Tecnologia e Pesquisa (FETEP) (IFC, 2018).

São Bento do Sul está localizado na macrorregião norte do estado de Santa Catarina e possui 83.275 habitantes (IBGE, 2021). A sua economia se baseia na diversificação de atividades industriais, com destaque para os segmentos têxtil, moveleiro, cerâmico e metalmecânico. A agropecuária destaca-se também, especialmente, no cultivo de milho e feijão e na criação de gado de leite e corte (SEBRAE/SC, 2019). No âmbito da educação,





o município possui 10.242 matrículas no ensino fundamental, 3.296 matrículas no ensino médio, distribuídas entre 48 estabelecimentos de ensino (IBGE, 2021).

Atualmente o IFC-São Bento do Sul possui 71 servidores, sendo 29 técnicos administrativos em educação e 42 docentes bem como atende 532 estudantes, matriculados nos cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio de Segurança do Trabalho, Automação e Informática, Graduação em Engenharia de Controle e Automação e Engenharia da Computação (IFC, 2023).

Procedimentos metodológicos

Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento que se concentra na fase bibliográfica. Utilizando o Portal Scielo como base de dados, os textos foram selecionados a partir das categorias: História da EPT, arranjos produtivos locais, desenvolvimento regional e Cultura Escolar. Autores frequentemente mencionados nesses textos foram adicionados à lista de artigos/livros selecionados.

Os autores utilizados para a construção da fundamentação teórica e discussão conceitual sobre a cultura escolar e história das instituições escolares são: Julia (1995), Viñao Frago (2007), Pérez Gómez (2001), Plácido, Benkendorf e Todorov (2021). Sobre a História da EPT, os autores são: Castro, Plácido e Medeiros (2019). Castro, Plácido e Schenckel (2020) e Matos, Cassiolato e Peixoto (2017), foram selecionados para discutir sobre a temática do desenvolvimento regional e arranjos produtivos locais.

Principais dados e discussão

Para Viñao Frago (2007), a escola não é só reprodutora da cultura, mas a cultura pode ser produzida no espaço escolar, adaptando-se e transformando-se a partir da relação com a sociedade e com a sua realidade fora do espaço escolar, de modo que ela cria sua própria cultura. E nesse processo de dupla influência vislumbra-se a possibilidade de utilização das categorias *porosidade* e *permeabilidade* (Plácido, Benkendorf, Todorov, 2021). No contexto do *campus* São Bento do Sul, a audiência pública em 15/04/2015 se mostrou como um exemplo de espaço de *porosidade*, com diferentes atores influenciando as escolhas de cursos em diferentes níveis e modalidades, caracterizando-se como um processo de *permeabilidade*.

Os APL's, de acordo com Matos, Cassiolato e Peixoto (2017), devem considerar as especificidades locais, regionais, nacionais e internacionais, incluindo o contexto geopolítico ou político, social, cultural e ambiental nessas diferentes esferas. Nesse contexto, o conceito de APL's, no âmbito desse trabalho, vai além da abordagem estritamente produtivo-econômica, mas permite a integração entre o contexto sócio-cultural do território. Assim sendo, uma das possíveis influências na formação da cultura escolar na implantação do IFC-São Bento do Sul é a forte presença do setor industrial. Os dados iniciais indicam que as pesquisas demonstram a influência dos APL's no perfil da escola. Entretanto, conforme literatura recorrida, é necessário identificar a influência de uma instituição de EPT nos APL's e de que maneira esta mútua influência é identificada na cultura escolar. Na construção do referencial teórico, nota-se a falta de pesquisas sobre a relação entre IFC-São Bento do Sul,

cultura escolar, história da EPT e desenvolvimento regional. Isso destaca a importância de continuar a pesquisa para preencher essa lacuna.

Considerações finais

Em síntese, a etapa de levantamento bibliográfico e os resultados obtidos apoiam o uso da categoria cultura escolar na perspectiva da EPT e com a abordagem metodológica *porosidade e permeabilidade*, especialmente no contexto da construção da história do IFC-São Bento do Sul.

Referências bibliográficas:

CASTRO, Cloves Alexandre, PLÁCIDO, Reginaldo Leandro, MEDEIROS, Ivonete Telles. EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL: a geopolítica e geografia política do processo histórico. In: Tomazella, Marlon. Educação, cultura e sociedade. João Pessoa: IFPA, 2019. p. 33-77.

IFC - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2014-2018. Disponível em: <https://pdi.ifc.edu.br/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Revista Brasileira de História Da Educação, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MATOS, Marcelo Pessoa de; CASSIOLATO, José Eduardo; PEIXOTO, Flávio. O referencial conceitual e metodológico para a análise de Arranjos Produtivos Locais. In: Matos, Marcelo Pessoa de. et al. Arranjos produtivos locais : referencial, experiências e políticas em 20 anos da Redesist. Rio de Janeiro: E-Papers, 2017. p. 61-90.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. A Cultura escolar na sociedade neoliberal. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PLÁCIDO, Reginaldo, BENKENDORF, Shyrlei e TODOROV, Denise. Porosidade e permeabilidade: Uma abordagem mesoanalítica na história das instituições escolares a partir da Cultura Escolar. Metodologias e Aprendizado, v.4, p.183-196, 2021.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Sistemas educativos, culturas escolares e reformas. Portugal, Mangualde, Edições Pedago. 2007.





PROPOSTA DE MINICURSO

TEMA: OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO

INTEGRADA: UMA LEITURA DOS CLÁSSICOS

**PROPONENTE: TIAGO FÁVERO DE OLIVEIRA¹;
BRUNO MIRANDA NEVES²**

DURAÇÃO: 2 HORAS

Problemática:

Pesquisadores do campo trabalho e educação tem se dedicado, nos últimos anos, a aprofundar reflexões acerca da educação integrada. São muitos os estudos que defendem a educação integrada como saída possível para a superação da dualidade educacional que é implementada e aprofundada como um projeto de conformação de classes para a manutenção da desigualdade e da exploração.

Neste sentido, a proposta visa apresentar a educação integrada a partir dos autores que desenvolveram, direta ou indiretamente, o tema. Toda discussão se inicia com o pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels ao pontuar os efeitos da divisão do trabalho, da maquinaria e do aprofundamento do modo de produção capitalista, reforçando a dualidade educacional. Após este panorama inicial, os estudos serão aprofundados a partir da leitura que os revolucionários russos fizeram do trabalho marxiano, identificando os limites, possibilidades e desafios que foram encontrados para a implementação concreta da proposta de Marx e Engels. Aqui será importante recorrer a Lenin, Shulgín, Makarenko, Pistrak, Krupskaja, entre outros.

Essa reflexão se aprofunda ainda mais com as obras de Antonio Gramsci, refletindo sobre a escola como instituição capaz de formar intelectuais trabalhadores e trabalhadores intelectuais, numa perspectiva que supera a dualidade educacional. Análises sobre a escola integrada, a educação omnilateral e o trabalho como princípio educativo serão importantes neste momento. A partir disso, uma longa tradição se debruça a pensar sobre o problema, com destaque para as obras de Karel Kosik, István Mészáros, György Lukács, Mario Alighero Manacorda, Dermeval Saviani, Paolo Nosella, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Acácia Kuenzer, Giovanni Semeraro, que desenvolvem temas como o princípio educativo do trabalho, a politécnica, entre outros.

A proposta visa apresentar as bases teóricas do ensino integrado, divididas em três aspectos: a base ontológica que desenvolve o trabalho enquanto categoria fundante do ser humano; a base epistemológica que apresenta o trabalho enquanto princípio

¹Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (CAEd/UFJF).

²Professor de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Santos Dumont.

³Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). Pedagogo na UERJ onde coordena o Programa Desenvolvimento e Educação – Theotônio dos Santos (ProDED-TS). Correio eletrônico: bmirandaneves@yahoo.com.br.

educativo; e a base prático, que sinaliza para a dimensão revolucionária da educação que se pretende desenvolver. Intenta-se, também, relacionar os temas abordados com a realidade do ensino integrado (para além do ensino médio) no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O minicurso será realizado mediante a exposição de fragmentos de autores clássicos da área trabalho e educação, buscando relacionar a teoria com conceitos-chave para se pensar o problema proposto. Além da exposição, o minicurso irá propor debates e discussões com os presentes acerca de tensões e disputas atuais, abordando relações com a pedagogia neoliberal do capital, a reforma empresarial da educação, pedagogias ligadas à Teoria do Capital Humano, a Pedagogia das Competências, entre outros.

Objetivos:

- analisar o conceito de educação integrada, identificando autores, teorias, conceitos e movimentos que contribuem para o seu desenvolvimento;
- apresentar fragmentos de textos clássicos para a compreensão da problemática em questão;
- visualizar o desenvolvimento histórico da categoria, com suas mediações, disputas e contradições;
- relacionar temas, conceitos, teorias e autores no desenvolvimento do problema com o contexto atual;
- identificar tensões, contradições, desafios, limites e possibilidades para a implementação da educação integrada no contexto social brasileiro.

Público-Alvo:

Participantes do Seminário Internacional de Formação de Professores para a Educação Profissional, Técnica e Tecnológica; professores e pesquisadores; estudantes de graduação, licenciatura e pós-graduação (*lato e stricto sensu*), demais interessados.

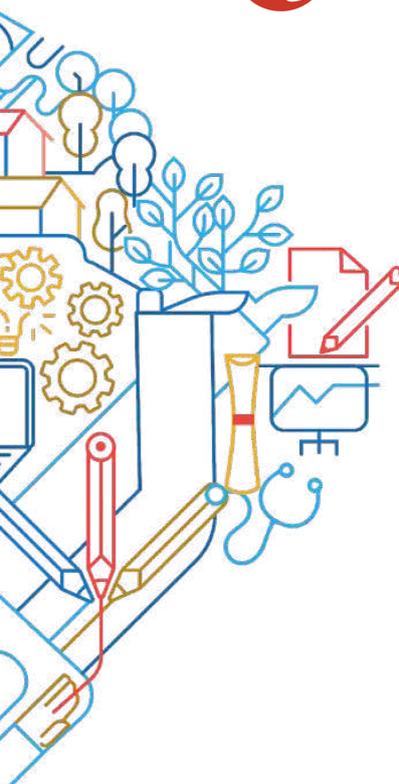
Pré-requisitos:

Não se aplica.

Recursos Didáticos:

Projeter multimídia, computador, quadro e pincel. Textos de apoio e apresentação disponibilizados para os participantes por meio virtual.





Referências bibliográficas:

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. Ensino Médio Integrado: uma necessidade possível para a educação pós-pandemia. *Holos*. Ano 37. v. 4. 2021. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11649>>. Acesso em 01 set. 2023.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. A Educação Profissional e Tecnológica a partir das Novas Diretrizes: da precarização à privatização. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*. v. 5. n. 2. 2021., p. 205 – 228. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1039>>. Acesso em 03 set. 2023.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de; FRIGOTTO, Gaudêncio. As bases da EPT em sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa. In: SILVA, Claudio Nascimento; ROSA, Daniele dos Santos (Orgs.). *As bases conceituais na EPT*. Brasília: IFB, 2021, p. 14 – 28.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. Novos Caminhos: o velho neoliberalismo em ataque à educação. #TEAR: *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 11, n. 2, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6249>>. Acesso em 19 dez. 2022.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. A barbárie neoliberal e a escola: a formação de empreendedores para um mundo sem direitos e sem emprego. *Revista Trabalho Necessário*. v. 21, n. 44, abr – 2023, p. 01 – 24. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57268>>. Acesso em 05 set. 2023.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de; FRIGOTTO, Gaudêncio. As bases da educação profissional e tecnológica em sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *O Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica*. Rio de Janeiro: Expressão Popular/LPP, 2023. p. 372-404.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. *Contrarreformas neoliberais e formação para o trabalho nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: entre o público e o privado*. 2023. Tese (Doutorado) – Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. Educação Profissional e Tecnológica e Neoliberalismo no Brasil: retroceder, treinar e capacitar para a precarização. *Revista Desenvolvimento e Civilização*. Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 37-56, jan./jul. 2023.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. Institutos Federais: entre o excesso de passado e a incerteza do futuro. *Vértices (Campos dos Goitacazes)*, v. 25, n. 2, e25220710, 2023. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v25n22023.20710>. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/20710>.

DESENVOLVIMENTO DA APLICAÇÃO MÓVEL PROEJAPPCNIT PARA FACILITAR O ACESSO AO CURSO DE EJA-EPT NO IFRJ CAMPUS NITERÓI

MOBILE APPLICATION DEVELOPMENT PROEJAPPCNIT TO FACILITATE
ACCESS TO THE EJA- EPT COURSE AT IFRJ CAMPUS NITERÓI

Karine Borges Cariello¹

Eduardo Augusto Ferreira da Silva²

Rodrigo Trevisano de Barros³

Palavras-chave: PROEJA; Acesso; Design Participativo; Engenharia de Software.

Keywords: PROEJA; Access; Participatory Design; Software Engineering.

O relato de caso presente descreve a elaboração de Produto Educacional que visa o desenvolvimento da aplicação móvel multiplataforma, denominada PROEJAPPCNIT, ou seja, o desenvolvimento de um “Aplicativo de celulares” que busca contribuir em melhorias para aumentar os índices de acesso ao curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Niterói.

Considerando os baixos índices⁴ de acesso, em que se pode observar que passam, em alguns casos pelo baixo número de inscritos nos processos seletivos, em outros e mais comumente, pela baixa taxa de matriculados em cada certame, ou seja, mesmo quando existem inscritos mais que suficientes, a conversão em matrículas é muito abaixo das vagas ofertadas. Desta forma é que o modelo de aplicação móvel surge como uma ideia de produto educacional, a partir do estudo de mestrado no programa ProfEPT, conciliando as pesquisas e análise dos dados com a execução de Projeto de Extensão elaborado em parceria com servidores do IFRJ campus Niterói.

Assim o modelo de produto educacional proposto foca na compreensão de alguns processos: 1) mapeamento do público potencial para os processos seletivos de acesso às vagas no curso PROEJA IFRJ campus Niterói; 2) coleta de dados

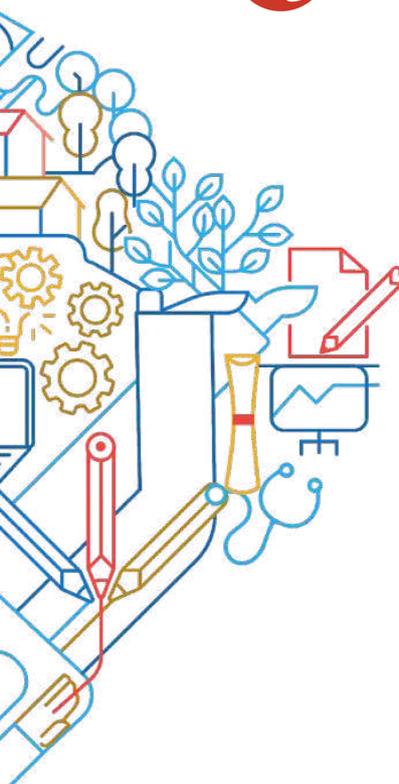


¹ Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT), Servidora do IFRJ campus Niterói - karine.cariello@ifrj.edu.br

² Doutorado em andamento em Ciências Empresariais y Sociales, Servidor Público na Empresa de Tecnologia e Informações da Previdência Social e Professor no IFRJ CNIT - eduardo.augusto@ifrj.edu.br

³ Doutor em Ciência, Tecnologia e Educação, Docente do Colégio Pedro II, atua como professor da Educação Básica Técnica e Tecnológica e no Programa de Pós-Graduação no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT) - rodrigotrevisano@gmail.com

⁴ Conforme INDICADORES DE GESTÃO / IFRJ – PROEJA - INDICADOR - curso, matrícula e oferta <https://drive.google.com/file/d/1kTBwGEXRO-6K3Vdx5CiABNH9Ly8Y7is1/view?usp=sharing>, disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em 30/10/2023.



para alimentar a base do aplicativo; 3) divulgação institucional, a partir do estudo de caso de 02 processos seletivos ocorridos em 2023.1 e 2023.2, para ingresso de estudantes no curso de Assistente em Administração na modalidade PROEJA, oferecido pelo campus Niterói. Entendemos que: “[...]os estudos de caso mostram-se muito importantes para o pesquisador interessado em estudar o funcionamento de organizações, quer sejam empresas, escolas, órgãos públicos, igrejas, quer sindicatos. Daí o interesse na utilização dos estudos de caso, sobretudo no campo das ciências aplicadas, como Administração de Empresas, Educação, Administração Pública, Serviço Social e Enfermagem.”(Gil, Antonio Carlos, 2009. – XIII prefácio)

Inicialmente a proposta de “produto educacional” seria a criação de um “manual” que orientasse a criação de um “aplicativo - APP” móvel - descrevendo funcionalidades e escopo. No entanto, no desenvolvimento da pesquisa, foi possível compartilhar as ideias preliminares da elaboração do manual, com profissionais atuantes na EJA do campus Niterói. Assim, ampliou-se a ideia inicial de elaboração de um manual para o desenvolvimento de um Projeto de Extensão que promovesse a aplicação móvel multiplataforma, denominada PROEJAPPCNIT.

Assim, da parceria entre servidores do IFRJ Campus Niterói, em torno dos estudos de melhorias para o acesso às vagas oferecidas para o curso recém-criado, foi possível a elaboração de um projeto de extensão⁵ intitulado “PROEJAPP_CNIT: simplificando o acesso à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no campus Niterói”, com objetivo principal de institucionalizar processos que contribuam para problemas relacionados ao acesso às vagas em curso Proeja.

O Projeto de Extensão visa colaborar, de forma institucionalizada, com a divulgação do processo seletivo de candidatos para o curso de Assistente em Administração na modalidade EJA oferecido pelo IFRJ campus Niterói, além de contribuir com a produção de dados importantes para alimentar e atualizar as funcionalidades da aplicação móvel.

A partir do estudo de caso, observando os objetos de estudo à luz da sociologia reflexiva de Bourdieu, conforme Guimarães, que “implica em considerar uma análise da sociedade e das estruturas de dominação que a constitui”, em que a autora deste relato, coordenou duas experiências de busca ativa de candidatos para preencherem vagas ofertadas através de dois editais de processo seletivo (2023.1 e 2023.2) para o curso de Assistente em Administração na modalidade PROEJA, oferecido pelo campus Niterói.

As duas experiências de busca ativa de candidatos, com distribuição de panfletos em locais de alta circulação, contato com empresas, escolas do entorno, reuniram dados importantes que contribuíram para a elaboração do citado projeto de extensão, elaborado e desenvolvido por um professor da área técnica (Informática), uma professora da área propedêutica (Sociologia) e duas servidoras técnicas

⁵ https://drive.google.com/file/d/1oNpBjcE0rWorxnpw4UC6zh_AffiscP_V1/view?usp=sharing . Projeto aprovado em Edital Interno e atualmente em execução.

administrativas (Biblioteca), incluindo a autora deste relato. O projeto de extensão contribui para que o processo de busca ativa se torne institucionalizado, no entanto não garante continuidade, pela própria característica de ser projeto, assim, ter um fim determinado.

Desta forma, para contribuir com ações que visem o fortalecimento institucional nos processos de garantia de acesso ao ingresso de estudantes na modalidade Proeja, do campus Niterói é que busca-se implementar esta proposta de produto educacional no formato de aplicação móvel multiplataforma, tendo em vista os fundamentos teóricos, principalmente, conforme salienta Guimarães que “na lógica de Pierre Bourdieu, as instituições e as instâncias socializadoras/educativas exercem um papel importante de alinhamento dos discursos para se reafirmar os padrões sociais aceitos como legítimos, sendo que dessa forma se acentua as diferenças e, portanto, possibilita a análise do processo de dominação.

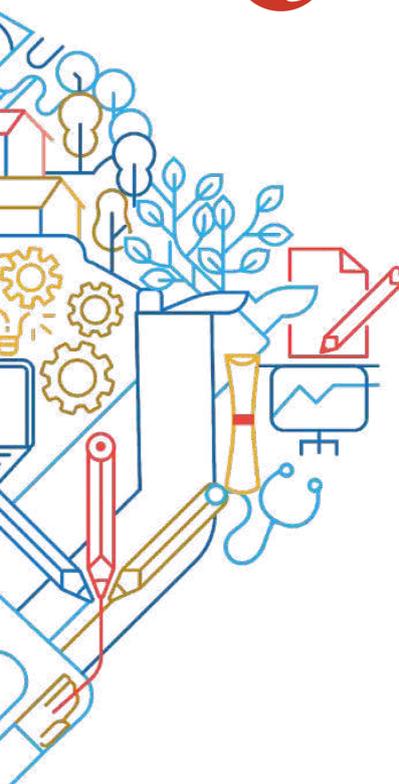
Dentro deste escopo teórico é que se pensou que uma das principais funcionalidades do aplicativo PROEJAPPCNIT é a divulgação/simplificação de informações institucionais inscritas no edital de seleção, pois a maior parte de tal documento institucional apresenta um formato de informação que não atinge o público desejado.

Além da simplificação das informações principais do edital, o aplicativo PROEJAPPCNIT está sendo projetado para **enviar notificações** na medida que o processo de seleção avança em suas etapas. Isto inclui a divulgação das datas importantes, como sorteio das vagas, entrega de documentos e efetivação da matrícula, além de informações sobre requisitos de inscrição, documentação necessária e procedimentos de seleção. Além disso, o aplicativo fornece informações sobre o processo seletivo, como a descrição do curso, perfil do estudante, grade curricular e oportunidades de carreira. Isso ajuda os potenciais candidatos a entenderem melhor o curso antes de se inscreverem, aumentando a transparência e a tomada de decisão informada.

É importante compreender que a elaboração do projeto de extensão, foi um recurso metodológico em que se vislumbrou, além da institucionalização do processo de busca ativa de estudantes para melhorar os índices de acesso, também como forma de contribuição para que se possa aplicar na prática o produto educacional e que através dos resultados obtidos a instituição possa lançar mão de um suporte que contribua nas resoluções de problemas de acesso.

Assim através do estudo de caso da experiência dos dois primeiros processos de entrada de estudantes em 2023, a implementação do projeto de extensão, já estamos em andamento com o desenvolvimento e criação do aplicativo PROEJAPPCNIT, através de ações propostas e desenvolvidas pela disciplina de Informática 1 e 2, e as ações de divulgação institucional e, conseqüentemente de divulgação e implementação do aplicativo, implementação do aplicativo, promoção de eventos, do Curso Proeja Assistente em Administração e Desenvolvimento da Aplicação PROEJAPPCNIT.





No que se refere às questões técnicas da criação do aplicativo PROEJAPPCNIT, é importante compreender que se baseia na técnica de design participativo, com foco direcionado ao usuário potencialmente público da EJA. Isso significa que o desenvolvimento da aplicação envolve a participação ativa dos estudantes e demais partes interessadas na modalidade EJA. Essa abordagem visa assegurar que o aplicativo atenda às necessidades reais dos estudantes e contribua efetivamente para facilitar seu acesso aos cursos de EJA-EPT, além de contribuir nos processos de trabalho dos servidores/setores envolvidos.

O processo de desenvolvimento segue boas práticas metodológicas de engenharia de software, garantindo assim a qualidade e eficácia da aplicação. O aplicativo foi projetado de forma a ser multiplataforma, permitindo seu uso em dispositivos móveis tanto com sistema operacional Android quanto iOS, ampliando assim seu alcance e acessibilidade.

Assim, busca-se com esta proposta desenhar e desenvolver um aplicativo para celulares (PROEJAPP_CNIT) que disponibilize, de forma intuitiva, as informações fundamentais para efetivação de inscrições no atual processo de seleção oferecido para ingresso no curso de PROEJA CNIT, bem como garantir ao candidato atualizações acerca das etapas propostas no cronograma até o ato da matrícula no curso. A proposta é um suporte tecnológico intuitivo que simplifique as informações principais do edital de acesso, conduzindo o usuário para a página de inscrição no certame, e que depois da inscrição realizada, **periodicamente envie notificações ao usuário sobre as novas etapas a serem seguidas como:** data do sorteio, acesso à lista de classificados, de reclassificados, instruções claras sobre o processo de matrícula, etc.

Por fim, entendemos como fortalecimento institucional ações que unem servidores na formulação de melhorias para os processos de acesso da classe trabalhadora aos aparelhos educacionais federais, muitas vezes inacessíveis a este público. Assim, a criação da aplicação móvel PROEJAPPCNIT representa um avanço significativo na melhoria do acesso do curso EJA no IFRJ Campus Niterói. Essa iniciativa, que teve como base um projeto de pesquisa de Mestrado, recebe o apoio de outros servidores através de projeto de extensão, demonstrando o compromisso dos servidores do IFRJ em promover a excelência na educação e garantir o acesso igualitário a oportunidades para todos. O PROEJAPPCNIT é uma ferramenta valiosa que visa facilitar o acesso aos cursos de EJA-EPT, fortalecendo o compromisso da instituição com as ações de sucesso de êxito do curso.

Referências bibliográficas:

ABREU JR., J. M. de. **Os processos de acesso e permanência nos cursos PROEJA do IFRJ: entre percalços, demandas e potencialidades.** 2017. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas: O que Falar Quer Dizer.** - 2.ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura.** Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília: 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Decreto nº 5.840, de 23 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília: 2006

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007 GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso / Antonio Carlos Gil – São Paulo : Atlas, 2009.**

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso / Antonio Carlos Gil – São Paulo: Atlas, 2009.**

GOUVEIA, F. P. S. **Caminhos e descaminhos da implantação da educação de jovens e adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2011.

GOUVEIA, F.P. S. **Proeja e mundo do trabalho: inserção, reinserção e horizonte precário.** 2018. 218 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GUIMARÃES, Vinicius Oliveira Seabra. **A análise do método em Pierre Bourdieu.** RCE, v.3, 2018. UFRJ, Rio de Janeiro.

RAMOS, M. N.; CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa.** 27 Germinar: Marxismo e Educação em Debate, v. 6, p. 65-76, 2014

SANTA ROSA, J. G., & Moraes, A. (2012). **Design Participativo: técnicas de inclusão de usuários no processo de ergodesign de interfaces.** Rio Books.

Sommerville, I. (2011). **Engenharia de Software.** 9ª edição. Pearson Prentice Hall.





A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: O PRONERA E A EXPERIÊNCIA DO TECNÓLOGO EM AGROECOLOGIA DO IFPR CAMPO LARGO/PR NA ESCOLA LATINO-AMERICANA DE AGROECOLOGIA (LAPA/PR)

PROFESSIONAL EDUCATION IN THE FIELD AND ACCESS TO PUBLIC
HIGHER EDUCATION: PRONERA AND THE EXPERIENCE OF THE
TECHNOLOGIST IN AGROECOLOGY FROM IFPR CAMPO LARGO/PR AT
THE LATIN AMERICAN SCHOOL OF AGROECOLOGY (LAPA/PR)

João Cláudio Madureira¹

Palavras-chave: EPT; Direito à Educação; Educação do Campo; PRONERA.

Introdução

Apresentamos a experiência do curso de Tecnólogo em Agroecologia do Campus Campo Largo do IFPR, ofertado em parceria com o INCRA e os Movimentos Sociais do Campo (MST e Via Campesina) na efetivação de política pública de garantia de acesso dos sujeitos do campo ao ensino superior público. A Educação do Campo constitui uma especificidade de processo educativo com base em um projeto sociopolítico que considera o universo camponês e reconhece no campo um espaço de vida digna que requer políticas específicas para seus sujeitos, sendo o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, a política pública de maior expressão no âmbito do Estado brasileiro. Educação, trabalho, ciência e tecnologia articulam-se na proposta pedagógica do Curso, na perspectiva de uma educação integral que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano. Esta experiência exitosa, traduz-se como política de Educação Profissional do Campo que visa garantir o acesso dos sujeitos do campo à educação pública, mediante o atendimento de três elementos indispensáveis. O primeiro refere-se às condições diferenciadas de acesso, com processo de seleção específico aos assentados da Reforma Agrária. O segundo, refere-se à permanência por meio de apoio financeiro aos estudantes (bolsas) para que possam custear suas despesas de alimentação e hospedagem no centro de formação onde ofertamos o curso (Escola Latino-Americana de Agroecologia), localizado no interior de um Assentamento da Reforma Agrária. O terceiro, garante a frequência dos sujeitos do campo no Curso por meio do regime de organização curricular por alternância, onde a comunidade, enquanto espaço físico, social e político, assume dimensão formativa central, possibilitando uma conexão direta do processo de formação com a realidade concreta dos educandos.

¹ Professor EBT da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Especialista em Direito Educacional pela Faculdade ITECNE. Mestre em Estado, Governo e Políticas Públicas pela FLACSO Brasil. Diretor-Geral do IFPR Campus Campo Largo. E-mail: joao.madureira@ifpr.edu.br.

A Educação Profissional do Campo e o PRONERA: Políticas Públicas Forjadas na Luta Pelo Direito à Educação

A ampliação do direito à educação por meio da expansão da escolaridade, em todos os níveis, é elemento indispensável na luta pela superação das desigualdades e da exclusão, ocupando posição destacada na promoção de um modelo de desenvolvimento com justiça social. Para a consecução dessa ampliação, faz-se necessário a efetivação de políticas públicas que elevem a educação à condição de direito essencial para a construção da cidadania.

Compreendemos a natureza da educação profissional enquanto campo em disputa, na dualidade (entre projetos voltados ao capital e projetos emancipatórios) e nos obstáculos a serem superados na consecução de políticas públicas, cuja concepção hegemônica, predominate por mais de um século, sempre desconsiderou os interesses da classe trabalhadora do campo.

O PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política pública forjada no contexto da luta política dos sujeitos do campo e seus movimentos sociais (sociedade civil), caracterizando uma ampliação da esfera pública no campo educacional.

Este movimento, fruto das relações de conflito entre os movimentos sociais e o Estado, com base em desigualdades e injustiças, corrobora a perspectiva gramsciana que aponta a sociedade civil como um lócus da disputa pela hegemonia. Conforme reiteram Molina e Jesus, “Gramsci considera a possibilidade de produção de contra hegemonia como uma espécie de hegemonia alternativa, na qual o grupo subalterno atua no plano ético-político, num espaço social amplo e heterogêneo” (MOLINA; JESUS, 2011, p. 30).

O objetivo central do PRONERA como política pública é a democratização do acesso à educação pelos trabalhadores da Reforma Agrária, tendo por pressupostos os princípios e as concepções construídas na luta pela Educação do Campo, ou seja, respeitando as particularidades dos sujeitos coletivos de direitos e tendo por horizonte contribuir com a permanência dos agricultores no campo e com o desenvolvimento sustentável. Nos termos propostos por Camacho, o “seu principal objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas” (CAMACHO, 2015, p. 121). Além disso, o currículo e as metodologias de ensino dos cursos ofertados pelo PRONERA devem traduzir-se em “elementos capazes de contribuir com a promoção do desenvolvimento dos assentados, com a mudança das condições de vida de seus educandos” (MOLINA; JESUS, 2011, p. 34).

No que se refere à metodologia, o regime de organização curricular por alternância, enquanto método e princípio, é um elemento definidor da democratização do acesso.

No regime de alternância, “os espaços educativos da escola/universidade e do campo são duas particularidades de uma mesma totalidade que envolve o ensino, a





pesquisa e as práticas, em todas as áreas do conhecimento e da vida social” (SANTOS, 2012, p. 632), caracterizando a dimensão da indissociabilidade entre os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar e/ou acadêmicos e os conhecimentos presentes e historicamente construídos pelos camponeses.

O Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia do IFPR Campo Largo/ELAA: Materialização da Política Pública de Acesso ao Ensino Superior Público

O Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia, objeto deste Relato de Experiência, é ofertado pelo Campus Campo Largo do Instituto Federal do Paraná em parceria com o MST e desenvolvido na Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), localizada no interior de um assentamento da Reforma Agrária, no município da Lapa, situado na região metropolitana de Curitiba.

A institucionalização da parceria é fruto do diálogo entre a instituição de ensino e os movimentos sociais no processo de elaboração dos projetos do PRONERA, expressão da luta desses sujeitos políticos coletivos pela conquista de seus direitos.

A concepção de democratização do acesso está presente na própria justificativa descrita no projeto pedagógico que faz referência à previsão legal (LDB) do direito a uma oferta de ensino adequada à diversidade sociocultural da população rural brasileira, com vistas ao “atendimento dos anseios de comunidades rurais, [...] visando à qualificação técnica dos(as) trabalhadores(as) rurais” (BRASIL, 2015, p. 9).

Sob o aspecto financeiro, os elementos de despesas previstos no projeto do Curso potencializam a democratização do acesso aos assentados e demais beneficiários desta política pública, onde a maior parte dos recursos é destinada para a concessão de bolsas de auxílio financeiro aos estudantes (BRASIL, 2014), cuja finalidade é a garantia da manutenção dos educandos no período de Tempo Escola por meio do custeio das despesas de alimentação e hospedagem, no caso na ELAA.

A Turma 2016/2019 contou com educandos oriundos de onze estados brasileiros (BA, CE, ES, MT, PR, RJ, RO, RS, SC, SP e PE), além de um grupo de internacionalistas de cinco países (Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai e República Dominicana), sendo que estes não são beneficiários do PRONERA. A Turma atual (2022/2024) conta com educandos de oito estados (ES, GO, MG, MT, PA, PR, RS e SP) e estrangeiros da Bolívia e Paraguai.

A garantia das bolsas de auxílio financeiro aos estudantes e a celebração de convênio entre o IFPR e a ELAA são instrumentos fundamentais para garantir uma oferta de Curso em observância aos pressupostos da Educação do Campo e da metodologia da alternância, pois permite que a instituição de ensino desenvolva o curso mesmo sem contar previamente com todas as condições para a plena execução do Tempo Escola. O diálogo e o protagonismo dos movimentos sociais do campo são aqui mais uma vez evidenciados na consecução desta política pública.

Considerações finais

A partir dos princípios que orientam a Educação (Profissional) do Campo e à luz dos apontamentos que situam a educação profissional como um campo em disputa, trazemos as contribuições de Caldart (2011) sobre as três dimensões que a autora considera essenciais para que os cursos, incluindo-se a experiência relatada, possam se constituir em uma efetiva política de formação profissional para os trabalhadores do campo: i) que os cursos contribuam no debate e na construção teórico-prática de uma nova matriz científico-tecnológica para o trabalho no campo, desde a lógica da agricultura camponesa sustentável; ii) que os cursos trabalhem na perspectiva de situar essa matriz no contexto mais amplo de transformações das relações sociais e da luta contra o sistema hegemônico de produção e; iii) buscar construir um projeto formativo sustentado em uma concepção de educação e de Educação Profissional e materializado em um projeto político-pedagógico a partir de suas especificidades e das necessidades socioculturais e econômicas de seus sujeitos concretos.

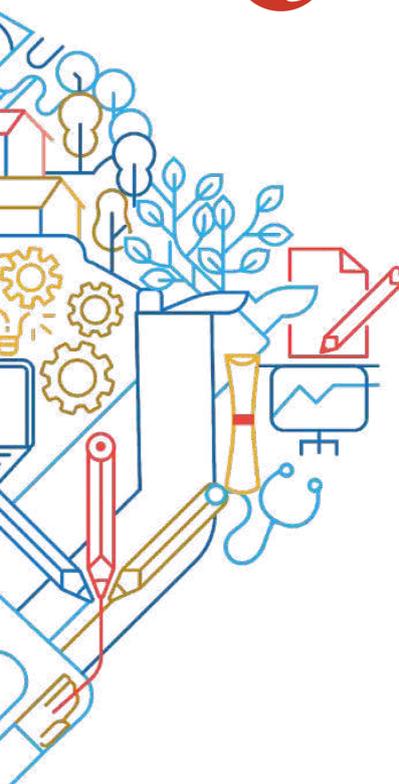
A experiência educacional apresentada neste trabalho também evidencia o PRONERA como uma política pública de garantia do direito ao ensino superior aos sujeitos do

campo na perspectiva de um enfrentamento do histórico processo de exclusão desse segmento populacional aos diversos níveis de escolarização.

O PRONERA e a Educação Profissional do Campo, com base na experiência relatada do Curso de Tecnólogo em Agroecologia do IFPR Campo Largo, respondem ao conceito de política pública, seja no sentido político de tomada de decisão, seja no sentido administrativo por meio das características do Programa que vão ao encontro das especificidades do público-alvo, garantindo a sua efetividade.

Com base na concepção, diretrizes e especificidades da Educação do Campo, reitera-se o papel do PRONERA e da experiência concreta analisada como um instrumento de garantia do acesso aos sujeitos do campo ao ensino superior público, assim como para o fortalecimento da Educação Profissional, Científica e Tecnológica.





Referências bibliográficas

BRASIL. Instituto Federal do Paraná. Projeto: Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia-PRONERA. Curitiba, 2014. . Instituto Federal do Paraná. Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia. Campo Largo, 2015.

CALDART, R. S. Educação profissional no contexto das áreas de reforma agrária: subsídios para discussão diretrizes político-pedagógicas para os cursos do PRONERA. In: SANTOS, C. A.; MOLINA, M.A.; JESUS, S. M. S. A. (Org.) Memória e história do PRONERA: contribuições do programa nacional de educação na reforma agrária para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA, 2011. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf>. Acesso em 29 set. 2023.

CAMACHO, R. S. O programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA): uma política pública de educação do campo. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 12, n. 2, p. 119-127, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/view/1231/1393>. Acesso em 29 set. 2023.

MOLINA, M. A.; JESUS, S. M. S. A. Contribuições do PRONERA à educação do campo no Brasil: reflexões a partir da tríade: campo – política pública – educação. In: SANTOS, C. A.;

MOLINA, M.A.; JESUS, S. M. S. A. (Org.) **Memória e história do PRONERA**: contribuições do programa nacional de educação na reforma agrária para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA, 2011. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf>. Acesso em 29 set. 2023.

SANTOS, C. A. Programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA). In:

CALDART, R. S. et al. Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CINEMÁTICA E FUNÇÃO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR

KINEMATICS AND FUNCTION: AN INTERDISCIPLINARY DIDACTIC PROPOSAL

Ivan Targino Ponciano Filho¹

Estela Costa Ferreira²

Alberto de Vitta³

Ronaldo Júlio Baganha⁴

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Ensino de Física. Ensino de Matemática. Teoria da Aprendizagem Significativa. Teoria dos Campos Conceituais.

Keywords: Interdisciplinarity. Teaching of Physics. Teaching of Mathematics. Meaningful Learning Theory. Conceptual Field Theory.

Este trabalho se refere a uma intervenção didática na disciplina de física com alunos do 1º(primeiro) ano do ensino médio de uma escola pública de Minas Gerais, localizada na região metropolitana. Durante uma aula sobre cinemática, onde eram analisados os gráficos dos movimentos através do simulador “O homem em movimento” do software PhET (Physics Education Technology), o interesse dos alunos pelos gráficos exibidos e, conseqüentemente, pelo conceito intuitivo de função, despertou no professor a ideia de unir o ensino proposto nas aulas de física com os conceitos matemáticos sobre funções. Como conceituar função através do estudo dos gráficos de movimento observados no software Phet? Dessa forma, uma nova proposta didática deveria ser pensada para abarcar essa concepção interdisciplinar de ensino.

Inicialmente, o planejamento da aula propunha definir as diferenças entre velocidade e aceleração, ao mesmo tempo em que incitava a relação de dependência

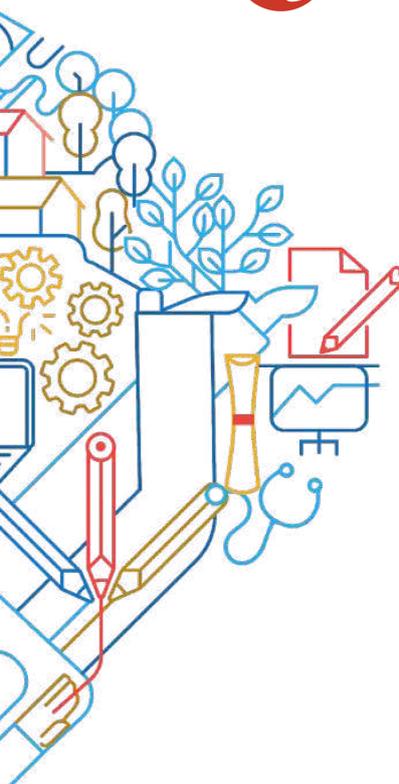


¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEDUCS/UNIVÁS), Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFMG - Ouro Branco), Licenciado em Física (UECE), Professor da Rede Pública Estadual de Minas Gerais. E-mail: ivan.targino@yahoo.com.br

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEDUCS/UNIVÁS), Mestrado em Estatística Aplicada e Biometria (UNIFAL-MG), Licenciada em Matemática (UNIFAL-MG), Professora (IFSULDEMINAS). E-mail: estela.ferreira@ifsulde Minas.edu.br

³ Doutor em Educação (UNICAMP), Mestrado em Educação Especial (UFSCar), Graduação em Fisioterapia (UFSCar), Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEDUCS/UNIVÁS). E-mail: albvitta@gmail.com

⁴ Doutor em Ciências do Movimento Humano e Mestre em Educação Física (UNIMEP), Graduação em Educação Física (UNIVÁS), Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEDUCS/UNIVÁS). E-mail: ronaldobaganha@univas.edu.br



entre essas grandezas. Entretanto, no decorrer dos estudos e observações através do simulador PhET, o interesse dos alunos pelos gráficos em consonância com a modificação dos parâmetros de entrada levou a outros caminhos, a saber, para a definição do conceito de função.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é sugerir uma proposta didática utilizando o software PhET para o ensino de física e matemática através da observação dos gráficos de movimento. Para isso, a alteração e/ou fixação de parâmetros nas simulações do PhET serão sugeridas aos alunos para instigar ao conceito de função e para as características de cada coeficiente em relação ao gráfico da função. Este trabalho se justifica pela necessidade em repensar os métodos e metodologias de ensino, tornando as aulas mais dinâmicas e participativas, a fim de que os alunos se apropriem do conhecimento e consigam aplicar o conteúdo escolar no seu dia a dia.

Trata-se de um trabalho com abordagem qualitativa, composto por pesquisas bibliográfica e participante através de um relato de experiência, delineada a partir de um plano de aula da disciplina de física com intuito de ser ampliado para trabalhar conceitos de matemática e física de forma interdisciplinar. O plano didático será aplicado em alunos do 1º ano de ensino médio de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. A coleta de dados se dará através do registro de diário de bordo dos pesquisadores e, desta forma, a análise dos dados torna-se reflexiva e autocrítica.

Na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, o processo de aprendizagem parte do raciocínio dedutivo do sujeito baseado em seu conhecimento prévio. Assim, o sujeito incorpora novos conhecimentos em sua estrutura cognitiva através da integração das novas informações aos seus conhecimentos prévios adquirindo conhecimento. Três condições são apontadas para o aprendizado do aluno: conhecimentos prévios; material potencialmente significativo; e predisposição em aprender (SILVA, 2020). De acordo com Moran (2018), o aluno deve ser responsável pela construção do seu conhecimento e o professor deve incentivar a criatividade, a tomada de decisão, a participação e colaboração na busca por uma educação crítica. Os métodos de ensino que utilizam uma metodologia ativa estão consolidados, já que as pesquisas vem mostrando que a aprendizagem é mais longa quando obtida através da curiosidade, questionamentos e experiências (BACICH, MORAN, 2018).

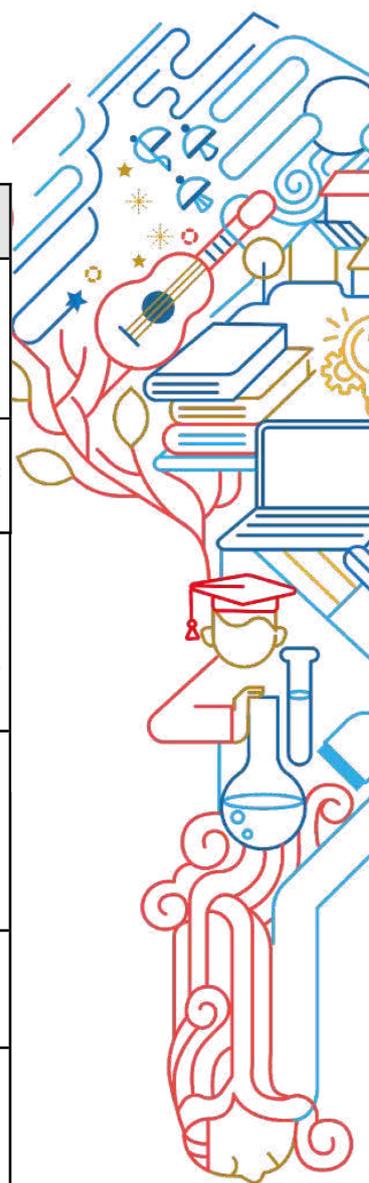
Em consonância, e de acordo com o pressuposto piagetiano, o conhecimento se desenvolve através de situações vivenciadas pelo sujeito. Assim, um conceito não pode ser apreciado e/ou aprendido isoladamente e, cada situação pode estar associada a diferentes conceitos. Essa ideia ampara a teoria de campo conceitual de Vergnaud (1993, 2007, 2011), e considera que o conhecimento advém da interação entre esquema e situação. Assim, o professor deve propor aulas que vislumbrem provocar a evolução adaptativa da atividade e dos conhecimentos dos alunos passando por três fases: análise formal; análise psicogenética e; o método histórico-crítico. Através da análise formal o professor é capaz de identificar as principais dificuldades, as relações entre conteúdos e suas aplicações. Por meio da análise

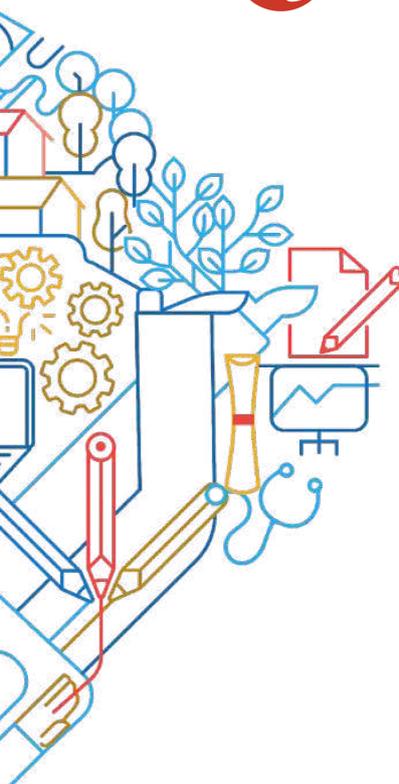
psicogenética, o professor é capaz de identificar o que os alunos pensam sobre o conteúdo, visualizando este conteúdo a partir da visão de seus alunos. Com análise histórica, o professor identifica os problemas que originam determinado conceito. Dessa forma, utilizando a análise formal, a análise psicogenética e a análise histórica é possível propor seqüências didáticas com intuito de favorecer a construção do conhecimento matemático (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017).

A proposta didática a ser desenvolvida consiste numa Sequência de Ensino a ser aplicada numa turma de Ensino Médio Integrado do IFMG composta de 04 h.a. conforme Tabela 1 abaixo:

Tabela 1: Proposta Didática

Aula	Conteúdo	Objetivos
I	Introdução: Conceitos de velocidade e aceleração	Permitir aos estudantes que visualizem e consigam distinguir de forma prática a diferença entre essas grandezas físicas pelas simulação na plataforma PHET.
		Apresentar a descrição matemática dos conceitos de velocidade e aceleração;
		Apresentar na plataforma a representação dos gráficos que relacionam as grandezas posição, velocidade e aceleração em relação ao tempo em cada situação proposta.
II	Análise do comportamento dos Gráficos	Compreender e vislumbrar o comportamento dos distintos gráficos a partir da alteração dos parâmetros físicos no PHET e a proposição de situações diversas do movimento.
		Dar significado físico a cada termo (parâmetro) das funções do movimento apresentadas.
III	A construção do conceito de função	Aplicar uma atividade de construção de gráficos a partir de situações diversas do cotidiano de forma a permitir a compreensão do conceito de função a partir da relação de dependência entre grandezas.
IV	Avaliação	Aplicar questionário de avaliação do conteúdo estudado.
		Aplicar questionário de avaliação da Sequência Didática.





Considerações Finais

A aprendizagem significativa ocorre quando o aluno está disposto e interessado em aprender e o professor fornece condições propícias em aula. Dessa forma, entendemos que o professor deve aproveitar situações de interesse dos alunos para aprofundar novos conceitos em busca de um ensino e aprendizagem satisfatórios. Além disso, o desenvolvimento de propostas didáticas baseadas em metodologias ativas com o uso de tecnologias contribui para o desenvolvimento criativo e argumentativo dos alunos, na medida em que instigam a investigação e propiciam experiências através de simulações.

Vale ressaltar que existem limitações no uso de software para simulações de eventos reais. Pois, é necessário restringir variáveis na criação do modelo e admitir aproximações para as situações reais.

Referências bibliográficas:

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José. Metodologias ativas em sala de aula. **Revista Pátio. Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**, Porto Alegre, ano X, n. 39, p. 10-13, 2018.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; NOGUEIRA, Vitor Ignatius. O Ensino de Matemática no Brasil na Perspectiva Piagetiana: uma primeira aproximação ao estado da arte. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 9, p. 93-130, 2017.

SILVA, João Batista da. A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel: uma análise das condições necessárias. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, p. e09932803-e09932803, 2020.

VERGNAUD, G. Teoria dos campos conceituais. In: NASSER, L. (Ed.). **Seminário internacional de educação matemática 1**, Rio de Janeiro. 1993, p. 1-26.

VERGNAUD, G. ¿En qué sentido la teoría de los campos conceptuales puede ayudarnos para facilitar aprendizaje significativo? **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v.12, n.2, p.285-302, 2007.

VERGNAUD, G. Au fond de l'action, la conceptualisation. In : BARBIER, J-M. **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Presses Universitaires de France, 2011, p. 275-292.

A OFERTA DE CURSOS TÉCNICOS CONCOMITANTES E SUBSEQUENTES AO ENSINO MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA ANÁLISE DE INDICADORES NO CONTEXTO NEOLIBERAL

THE OFFER OF TECHNICAL COURSES CONCURRENT AND SUBSEQUENT TO HIGH SCHOOL EDUCATION IN FEDERAL INSTITUTES: AN ANALYSIS OF INDICATORS IN THE NEOLIBERAL CONTEXT

Itamar de Oliveira Corrêa Filho¹

Palavras-chave: Cursos técnicos. Ensino médio. Institutos Federais. Neoliberalismo.

Keywords: Technical courses. High school. Federal Institutes. Neoliberalism.

Introdução

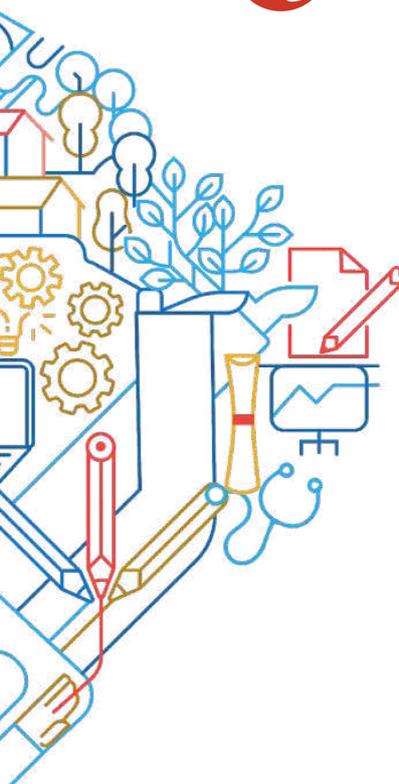
Os Institutos Federais tornaram-se, nas últimas décadas, uma das principais políticas públicas de oferta da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, permitindo a formação de diversos jovens e adultos nos cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Rede Federal). Perto de completar quinze anos de história, em dezembro de 2023, busca-se consolidá-los como protagonistas no processo de formação humana integral e do trabalho como princípio educativo.

Nesse sentido, a formação nos cursos técnicos de ensino médio deveria contemplar aos sujeitos as “bases científicas, técnicas, sociais, políticas e culturais que permitam entender e operar no seu interior não como trabalhador adestrado, mas como sujeito humano emancipado” (FRIGOTTO, 2018, p. 58). No entanto, diante do atual estágio do capitalismo, tal perspectiva assume uma dimensão de luta utópica no campo da educação básica e da formação profissional, em que se distancia da quimera de que os próprios trabalhadores produziram os seus meios de vida e satisfariam as suas necessidades imperativas, sociais, culturais, éticas e afetivas (FRIGOTTO, 2018).

A expansão da oferta de cursos técnicos nas últimas três décadas no Brasil retrata o caráter dual da educação no país, marcada pelos avanços da agenda neoconservadora e pelo afastamento da dimensão educativa do trabalho, em que se precariza os processos de formação humana e direciona a um neo-economicismo da educação (GENTILI, 1998).



¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Pós-graduado em Gestão Pública – Área de concentração: Educação e Bacharel em Administração. Técnico Administrativo em Educação no IF Sudeste MG - Campus Muriaé. Correio eletrônico: itamardeoliveira90@hotmail.com



Destarte, o presente estudo tem como tema a investigação e a análise de indicadores educacionais disponibilizados pela Plataforma Nilo Peçanha acerca da oferta de cursos técnicos concomitantes e subsequentes ao ensino médio nos Institutos Federais entre os anos de 2017 a 2022, sendo essas modalidades de ensino o objeto de estudo deste trabalho. Parte-se da problematização que os avanços do capital sobre o trabalho e dos avanços das políticas neoliberais alteram as relações de formação humana e profissional e que a formação de jovens e adultos no ensino médio reflete um caráter econômico da classe trabalhadora e dual da educação brasileira (CIAVATTA; RAMOS, 2011). Dessa forma, estabelece a hipótese de que a formação técnica concomitante e subsequente ao ensino médio nos Institutos Federais inclina-se a uma subsunção aos interesses do capital, mesmo divergindo dos propósitos de formação humana integral, dos objetivos e da historicidade da Rede Federal.

O objetivo do presente estudo foi analisar a oferta de cursos técnicos concomitantes e subsequentes ao ensino médio nos Institutos Federais, mediante a investigação de indicadores disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha, considerando o contexto das políticas neoliberais.

O aporte teórico e metodológico fundamenta-se no Materialismo Histórico e Dialético, em que a partir da categoria trabalho busca-se debater a oferta de cursos técnicos nos Institutos Federais diante da agenda de políticas neoconservadoras. Para isso, utilizam-se autores que debatem a relação trabalho e educação, educação profissional e tecnológica e neoliberalismo, dentro os quais se destacam: Gaudêncio Frigotto (2018), Pablo Gentili (1998), Marise Ramos (2011), Maria Ciavatta (2011).

Metodologicamente, a análise documental tornou-se um instrumento de coleta de dados da Plataforma Nilo Peçanha. Foram analisados quatro indicadores, no período entre 2017 a 2022 dos Institutos Federais², disponíveis no ambiente virtual da Plataforma: i) número de cursos técnicos ofertados; ii) número de novas vagas oferecidas; iii) número de matrículas ativas; iv) percentual de evasão. A partir dos dados coletados, inferiram-se interpretações acerca dos avanços do capital sobre o trabalho e sobre as políticas neoliberais na educação, as quais serão abordadas na próxima seção.

Resultado e Discussão

A compreensão da categoria trabalho na atual conjuntura do neoliberalismo torna-se essencial para entender os efeitos na relação trabalho e educação e os impactos na oferta de cursos técnicos concomitantes e subsequentes ao ensino médio nos Institutos Federais. O trabalho na concepção de Marx e Engels (1998), constituído como elemento de diferenciação dos homens dos animais, observado através da materialidade da sua produção e da produção dos seus meios de existência, perde o seu sentido ontológico.

No contexto das políticas neoliberais, o trabalho é associado à venda ou à troca da força de trabalho do homem. Nesse sentido, o sistema educacional é tido como

um ambiente de reprodução e de manutenção das dinâmicas produtivas do capital, ou seja, atua na “transmissão do estoque de conhecimento e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho” (GENTILI, 1998, p. 104).

A atuação dos Institutos Federais como política pública busca superar essa realidade que fragmenta e reduz ao tecnicismo a formação humana do seu alunado. Obrigados a reservar metade de suas vagas à educação profissional técnica de nível médio, preferencialmente na modalidade integrada, vislumbra-se concretizar uma “travessia para a escola unitária e a educação politécnica” (FRIGOTTO, 2018, p. 146).

As modalidades técnicas concomitantes e subsequentes ao ensino médio, mesmo atuando de forma coadjuvante no processo expansionista dos Institutos Federais têm ocupado gradativamente mais espaços nesses estabelecimentos, evidenciando a necessidade de estudos específicos sobre essas modalidades que ainda é pouco debatida na literatura quando comparada, por exemplo, ao ensino médio integrado (QUINTÃO; OLIVEIRA, 2021).

Os dados da Plataforma Nilo Peçanha revelaram que a oferta de cursos técnicos e do número de vagas oferecidas nas modalidades concomitantes e subsequentes ao ensino médio nos Institutos Federais é dominante em relação à modalidade integrada, conforme dados da Tabela 1:

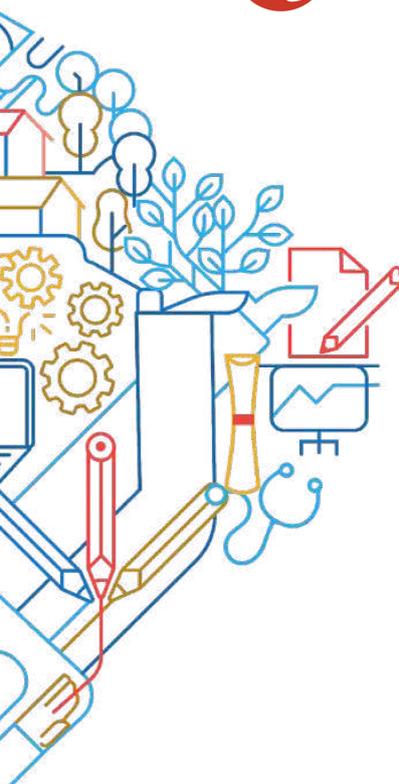
Tabela 1: Número de cursos, vagas ofertadas e matrículas nos cursos técnicos dos Institutos Federais.

Ano	Nº de cursos ofertados na modalidade conc / sub	Nº de cursos ofertados na modalidade integrada	Nº de vagas oferecidas na modalidade conc / sub	Nº de vagas oferecidas na modalidade integrada	Nº de matrículas na modalidade conc / sub	Nº de matrículas na modalidade integrada
2022	2.440	2.291	84.722	73.021	206.423	271.631
2021	2.414	2.230	76.975	68.308	184.645	270.575
2020	2.372	2.181	53.541	71.091	175.681	243.270
2019	2.471	2.048	92.363	72.397	202.289	233.818
2018	3.179	1.997	85.904	68.455	225.090	223.716
2017	3.631	1.844	88.396	69.010	295.925	211.144

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha – PNP, disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2023.

Depreende-se do fato que as modalidades não integradas ao ensino médio permitem aos estudantes uma formação mais rápida, devido ao menor tempo de curso (geralmente, de um a dois anos) e também o fato de poder cursá-las no sistema de educação à distância, resultaram em condições que tendem a sinalizar o maior número de cursos ofertados e vagas oferecidas. No entanto, esses fatores direcionam





o processo formativo dos alunos para um forte tecnicismo e especialização da mão de obra, visando atender aos interesses das políticas neoliberais, tornando-se assim, uma formação para o trabalho alienado, abstrato e geral (BARBOSA, 2018).

Ademais, há de se considerar que nos últimos anos, mesmo diante dessa expansão, o número de matrículas ativas é menor que a modalidade integrada ao ensino médio, apontando para um elevado índice de evasão de estudantes nas modalidades de estudo. Traz à tona a necessidade de compreender os processos de permanência e êxito desse grupo de alunos nos Institutos Federais e de estudos aprofundados acerca das modalidades técnicas concomitantes e subsequentes ao ensino médio como políticas públicas sociais, a fim de “não se tornarem ‘reféns’ de uma lógica mercantil que contrapõe as premissas de um projeto educacional tão audacioso e necessário para o futuro do ensino profissional no Brasil” (CORRÊA FILHO; PAIXÃO; NOGUEIRA, 2022, p. 1019).

Considerações finais

O artigo buscou evidenciar dados das modalidades técnicas concomitantes e subsequente ao ensino médio como instrumentos de políticas públicas no contexto educacional do neoliberalismo. Dados que são pouco debatidos na literatura e que acabam por deixar tais modalidades em um “limbo” no campo da educação profissional e tecnológica. Por conseguinte, vulnerabilizam-se os seus currículos, o trabalho docente, a formação dos estudantes e a sua efetividade como política pública, fragilizando-as diante de um sistema econômico neoliberal que é injusto, predatório e desigual. Principalmente, quando se trata da educação como um direito social.

Referências bibliográficas:

BARBOSA, Carlos Soares. Trabalho e Educação no pensamento (neo)liberal e histórico-crítico: fundamentos para pensar a reforma curricular no ensino médio. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.7, n.1, 2018.

CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil. Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CORRÊA FILHO, Itamar de Oliveira; PAIXÃO, Jairo Antônio; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. Origem, expansão e interiorização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 22, n. 74, p. 996-1022, jul./set. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ / LPP, 2018.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Luís Claudio de Castro e Costa. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plataforma Nilo Peçanha**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 08 set. 2023.

QUINTÃO, Anelisa de Castro; OLIVEIRA, Atualpa Luiz de. Currículos de cursos técnicos subsequentes/concomitantes do IF Sudeste MG: formação para o mercado ou para o mundo do trabalho? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, nº 2, 2021.





MOVIMENTO SANKOFA: BUSCANDO NOS SABERES ANCESTRAIS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE UM NOVO METABOLISMO SOCIAL

KINEMATICS AND FUNCTION: AN
INTERDISCIPLINARY DIDACTIC PROPOSAL

Heliany Wyrta de Oliveira¹

Reinaldo de Lima Reis Júnior²

Palavras-chave: saberes ancestrais; trabalho;
formação humana; metabolismo social

O presente artigo propõe que realizemos o movimento Sankofa³, para que aprendamos a voltar o olhar para o passado, como possibilidade de (re)conhecer nos saberes ancestrais, potencialidades esquecidas ou silenciadas, que possam colaborar com novas possibilidades de ser, existir e agir no mundo.



O ser humano se constitui humano porque diferente dos outros animais ele pensa sobre sua ação de transformação da natureza, antes mesmo de agir sobre ela. Nesse sentido, o ser humano é capaz de se auto educar e educar os seus iguais. Essa ação do homem sobre a natureza convencionou-se a chamar de trabalho. SAVIANI (2007) afirma que a essência do homem não é uma dádiva, mas sim uma construção humana. Indo além, ele defende que

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua

¹ Pedagoga, mestranda em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica IFG – Anápolis. E-mail: heliany.wyrta@academicos.ifg.edu.br

² Professor Doutor em Educação pela UNB, professor do PROFEPT – Anápolis, Diretor do IFG Câmpus Luziânia. reinaldo.reis@ifg.edu.br

³O conceito de Sankofa (Sanko = voltar; fá = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Em Akan “se wo were fi na wosan kofa a yenki” que pode ser traduzido por “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”. Como um símbolo Adinkra, Sankofa pode ser representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro. Também se apresenta como um desenho similar ao coração ocidental. Os Ashantes de Gana usam os símbolos Adinkra para representar provérbios ou ideias filosóficas. Sankofa ensinaria a possibilidade de voltar atrás, às nossas raízes, para poder realizar nosso potencial para avançar.

própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (p.154)

Assim sendo, educação e trabalho, ontologicamente, são prerrogativas do ser humano, sem o qual eles não poderiam produzir cultura, tecnologias, saberes, valores, nem tão pouco seriam capazes de transmitir esses saberes ao longo das gerações. Além disso, apenas o ser humano pode, através de sua atuação sobre o objeto do trabalho ressignificar aprendizagens para produzir novos conhecimentos.

No entanto, o metabolismo social do capital impõe relações humanas baseadas no individualismo, na competição, na meritocracia, modos de vida que colocam o ser humano em constante processo de luta consigo mesmo e com os seus iguais em busca de um trabalho cada vez mais escasso, precarizado e alienado.

Portanto, o desafio do nosso tempo é promover ações coletivas que sejam capazes de contrapor ao sistema de metabolismo social do capital, para construirmos um novo modo de produção e de reprodução da vida fundado na atividade livre autônoma e autodeterminada baseada no tempo disponível para produzir valores de uso socialmente necessários.

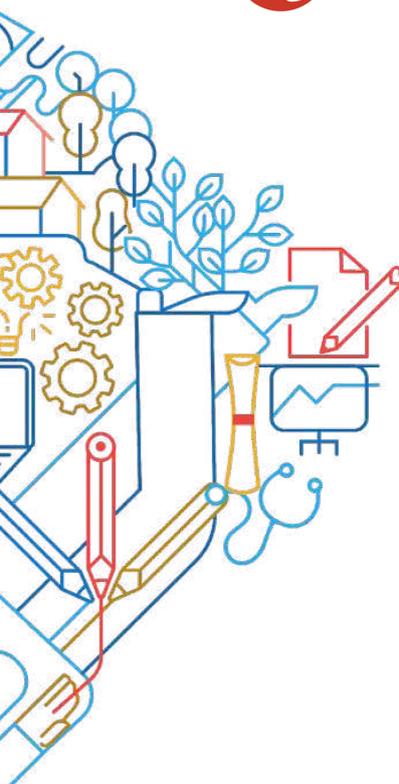
Para isso, precisamos repensar os princípios da educação profissional e tecnológica, pois o trabalho precisa ter um sentido societal voltado para o atendimento das efetivas necessidades humanas e sociais vitais. Resgatando o verdadeiro sentido estruturante do trabalho. NEVES e PRONKO (2008) reiteram que *“para que a educação escolar se transforme efetivamente em instrumento de conscientização da classe, ela precisa superar a sua sempre crescente submissão aos imperativos técnicos e ético-políticos da mercantilização da vida, privilegiando na sua estruturação curricular a omnilateralidade e a politecnia.”* (p.29)

É necessário o aumento dos níveis de consciência coletiva da organização popular, para que sistemas educacionais empresariais como Sistema S não adquiram a hegemonia pedagógica da classe trabalhadora, pois essa é uma organização ideológica tecnicista que visa apenas a atender as demandas do mercado e pouco ou nada se preocupam com a formação holística do ser humano.

No Brasil, o ensino profissionalizante é permeado por disputas políticas conservadoras e progressistas. Os conservadores lutando para manter a divisão do trabalho educacional, onde o trabalho complexo científico e tecnológico deveria formar os intelectuais orgânicos dedicados às tarefas especializadas, enquanto a educação profissionalizante seria para a formação do trabalho simples, que exige menos escolarização.

Na construção de um novo metabolismo social, precisamos levar em consideração uma educação decolonial, pois esta pressupõe que os recursos do patrimônio natural, social e cultural devem ser mantidos fora do mercado. A formação necessária na educação profissional e tecnológica deve levar em consideração que o trabalho deve





ser exercido com o fim de proteção do bem comum, pois todos tem direito a um ambiente seguro, sadio e produtivo.

O estudo profissionalizante deve antes de tudo entender o ser humano enquanto parte do ambiente. Construindo uma ponte entre o passado e o futuro, através do conhecimento dos saberes ancestrais tem da consciência da nossa origem comunitária e um olhar ecológico. Que seja capaz de criar possibilidades um tipo de desenvolvimento social baseado na conservação da natureza e na produção de energias alternativas.

O profissional do trabalho formado para esses novos tempos precisa compreender que o consumismo é um dos grandes fatores geradores de desigualdade e destruição tanto do humano quanto da natureza. Pois “os atuais níveis de consumo, especialmente aquele consumo que é supérfluo e banal, deve ser abandonado. A qualidade de vida deixa de ser entendida como uma simples acumulação de bens materiais para ser ampliada a dimensões culturais, afetivas e espirituais. (DILGER, 2016, p. 209)

MÉSZÁROS(2008), aponta três pontos essenciais para entender os princípios básicos desse novo metabolismo social:

Primeiro que “*o objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana*”. (p. 15) Portanto, como atingir esse objetivo, se ainda não conseguimos passar pelo processo de decolonialidade⁴? Pois a mentalidade colonizada pela qual fomos formados produziu padrões de pensamento eurocêntricos, que coloca os valores culturais, a cor, a filosofia de vida, enfim tudo que nos constituiu originalmente como sendo inferiores, selvagens, incivilizados.

O segundo princípio é quando categoricamente Mézszáros afirma que a educação não é um negócio e deve qualificar para a vida, para isso é necessário **romper com a lógica do capital**, com o fim de estabelecer os vínculos entre educação e trabalho, para realizar a transição da sociedade capitalista para a sociedade comunista. Nesse sentido, vejo pontos de confluências entre os saberes dos povos originários e o comunismo, sendo assim, pressumo que os saberes ancestrais se interrelacionam diretamente com o materialismo histórico-dialético.

O terceiro fundamento encontrado nos escritos do autor é de que o sistema educacional tem que servir para a **luta contra a alienação**. Como realizar essa finalidade dentro de uma sociedade baseada no metabolismo social do capital, cuja meta é o lucro, exercendo o poder do dinheiro, alienando e desumanizando o trabalhador?

⁴ A decolonialidade é considerado como caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses anos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo.

Portanto, Mészáros constata que as soluções não podem ser apenas formais, elas devem ser essenciais, devem abarcar a totalidade das práticas sociais, em todos os âmbitos. Visto que a mudança social depende da intensidade dos confrontos hegemônicos e contra hegemônicos de uma dada concepção de mundo que instituirá uma transformação social que seja significativa.

Com base nessa premissa, como construir um novo metabolismo social sem levar em conta, não só os explorados pelo capital, mas os humilhados, os mortos, os renegados, enfim, como ouvir as vozes dos que foram silenciados e que estão sendo dizimados? Como numa sociedade onde a cor e a orientação sexual são justificativas para o assassinato, onde pretos, pobres e gays são assassinados diariamente, onde garimpeiros, madeireiros e grileiros estão dizimando os povos originários?

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a pesquisar o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital.[...] Em contraste, cair na tentação dos reparos institucionais formais – ‘passo a passo’, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital. (MÉSZÁROS, 2008, p. 48)

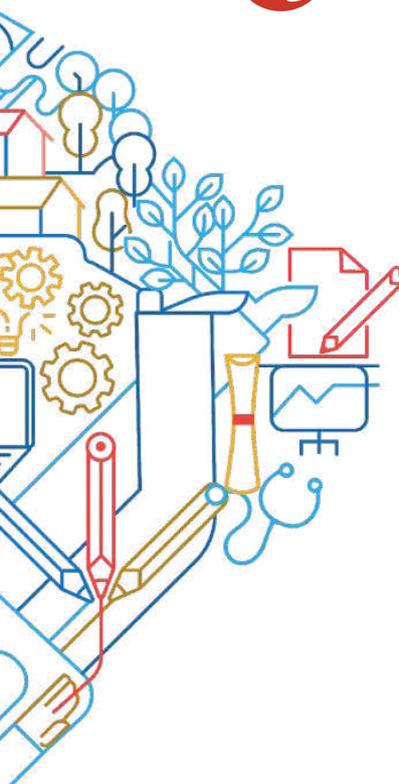
Entendendo como concepção ampla de educação, o fato de que a educação faz parte da própria vida e, portanto, não pode estar restringida ao ambiente formal de escolarização. Práticas educacionais podem ser vivenciadas nos diferentes tempos e espaços onde se estabelecem relações sociais e devem ser realizadas de tal forma que sejam vivências emancipatórias. Onde os sujeitos sejam capazes da ‘autoeducação de iguais’

A educação é fundamental, no sentido, de conter em si condições materiais de desalienação, através da elaboração de estratégias que promovam ações educativas objetivas que tenham ressonância na consciência dos indivíduos, que sejam capazes de criticamente criarem os caminhos para as mudanças necessárias na sociedade.

O movimento do Sankofa busca em lugares outros que não o pensamento colonizador, eurocentrado e patriarcal a inspiração para propor alternativas a esse processo de estrangulamento do ser humano e da natureza. Buscando em intelectuais orgânicos afrocentrados novos olhares e vivências, pois assim como NASCIMENTO (2019) acreditamos que

[...]aquelas sociedades mais intrinsecamente ocidentalizadas são as menos capazes de deter o acelerado processo da própria deterioração. Dessa





circunstância advém a certeza de que o desempenho de um papel importante como também urgente, está desafiando o potencial criativo de todos os povos e nações, homens e mulheres. E nessa etapa dessa trajetória humana, vemos emergir, num certo lugar da terra, um ponto insuspeito, alguma coisa intrigante, talvez um mistério histórico: o fenômeno d cultura de uma área específica, até o momento marginalizada, projetando-se na direção da área de expressão ecumênica. (p.65)

Esses saberes outros que Nascimento nos convida a acessar são os saberes ancestrais dos povos africanos e dos povos originários. A forma como isso pode se dá é entrando em contato com as filosofias e culturas africanas e indígenas. Como estas se relacionam com os outros, com a natureza, qual a base de suas economias, pois estas, numa perspectiva afrocentrada, têm em si o cerne progressista e anticapitalista.

Evidencia-se aqui, o caráter revolucionário e libertário das populações negras e indígenas que em nenhum momento histórico aceitou passivamente as condições ao qual estavam impostos, pelo contrário procuravam formas de resistir e reagir, através da sua força, capacidade de organização e sabedoria ancestral, construindo alternativas de vida mesmo em meio a um processo de devastação e desumanização.

A envergadura do nosso projeto exige uma revolução cultural permanente. E todos sabemos que uma revolução não pode consistir apenas na substituição de uma pessoa por outra, ou mesmo na troca de um sistema por outro. Ao contrário, uma revolução cria ambos: pessoas e sistemas. O sistema de valores é a espinha dorsal de todas as culturas. Os valores impregnam nosso espírito criativo e, conseqüentemente, dão forma ao complexo dos mitos inaugurais: nisso consiste a mitopoesia de uma cultura. (NASCIMENTO, 2019, p. 100)

Essa revolução cultural perpassa todos os espaços da vida em sociedade, além dos espaços formais e, portanto, institucionalizados, as escolas e universidades, também e, principalmente nos espaços não-formais e informais, como: as igrejas, as famílias, os parques, museus, zoológicos, campos de futebol, rua, etc.

Todos os povos de todos os cantos do mundo têm suas limitações e suas dificuldades para existir e conviver nesse mundo, porém essa diversidade é a maior riqueza que podemos acumular. Os saberes ancestrais podem ser multiplicados ao mesmo tempo que divididos e vivenciados, no sentido de encontrar neles o que de

há melhor para construir algo diferente do que foi feito até agora. Pois mais do que nunca, o caminho para nossa emancipação é o mesmo caminho da sobrevivência do que há de Humano em nós.

Referências bibliográficas:

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Cláudio Willer. Ilustração de Marcelo D'Saete. Cronologia de Rogério de Campos. São Paulo: Veneta, 2020.

DILGER, Gerhard. LANG, Miriam. FILHO, Jorge P. (Orgs) **DESCOLONIZAR. O IMAGINÁRIO: debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento**. Tradução de Igor Ojeda. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação. v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2ªed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NEVES, Lúcia M. W. e PRONKO, Marcela A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. 2ª ed. Brasília: INCTI/UnB, 2021.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n 34, p.152-180, jan./abr. 2007.





PROMOÇÃO DA EQUIDADE E COMBATE ÀS DESIGUALDADES NA EPT: PISTAS PARA A TOMADA DE DECISÃO QUE APOIE A FREQUÊNCIA DOS ALUNOS REMANESCENTE DA TURMA PROEJA EM EDIFICAÇÕES DO IFB CAMPUS SAMAMBAIA EM 2022.2

PROMOTING EQUITY AND COMBATING INEQUALITIES IN EPT: CLUES FOR
DECISION-MAKING THAT SUPPORTS THE ATTENDANCE OF REMAINING STUDENTS
FROM THE PROEJA CLASS IN BUILDINGS AT IFB CAMPUS SAMAMBAIA IN 2022.2

Gehovany Limeira Figueira¹

Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues²

Khayla Gomes dos Santos³

Palavras-chave: desigualdade, racismo estrutural, machismo estrutural.

Keywords: inequality, structural racism, structural sexism.

Em 2022, conforme IFB(2022), 62 (sessenta e duas) pessoas se inscreveram no processo seletivo do Proeja em Edificações do IFB Campus Samambaia para ocuparem 40 vagas, com início das aulas no segundo semestre letivo do ano de 2022. As inscrições somente on-line, ocorreram entre 31/05 e 23/06/2022. O curso contou com o procedimento de reserva de vagas para pessoas negras, com período da Verificação Complementar da Autodeclaração dos Candidatos Negros e Indígenas.. Na sequência, ocorreu sorteio das vagas ocorreu. A matrícula em primeira chamada ocorreu nos dias 1º, 02 e 03/08/2022. Algumas vagas não foram ocupadas e, para ocupá-las, ocorreu o seguinte procedimento: a) Em 05/08/22, houve a publicação da Convocação de todos os Candidatos que estão na lista de espera preliminar para Manifestação de Interesse nas vagas ociosas da primeira chamada; b) 08/08/22 foi o dia único e somente via sistema para Manifestação de Interesse nas Vagas Ociosas da primeira chamada, para todos os candidatos que estão em lista de espera preliminar. Em 10/08/22, ocorreu a publicação da Convocação para Matrícula em 2ª Chamada dos candidatos que manifestaram interesse na vaga e formação da lista de espera definitiva para as demais chamadas, se necessário; c) 11, 12 e 15/08/2022, ocorreu a matrícula em 2ª Chamada; d) 17/08/2022, ocorreu a publicação da Convocação para Matrícula em 3ª Chamada ou demais convocações para matrícula, se necessário. Após todo esse procedimento burocrático, dos sessenta e dois candidatos inscritos, somente doze permanecem frequentes nas aulas até janeiro de 2023 e se não forem acompanhados com qualidade, há o risco de que a turma não chegue ao final do curso. Portanto, pesquisa-se o combate à evasão no Proeja em Edificações do Instituto Federal de Brasília. Chega-se à problemática: Quais os principais problemas enfrentados pelos alunos que não evadiram do curso e que dificultam a frequência às

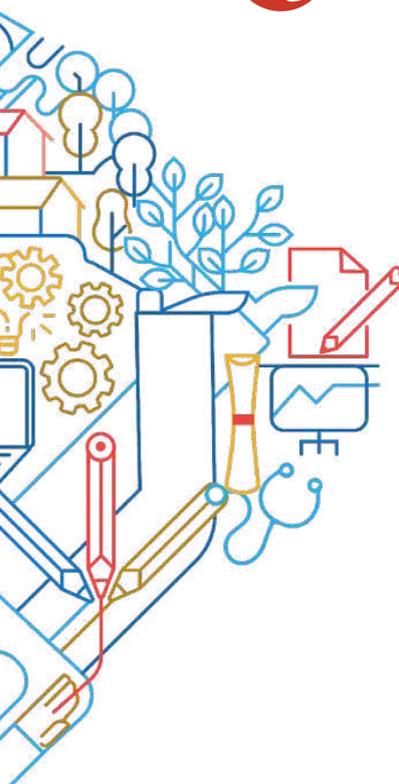
aulas? A resposta a essa pergunta também pode servir de pista para que, em turmas futuras, haja um índice menor de evasão.

Objetivo Geral: Descobrir quais os principais problemas que dificultam a frequência dos alunos às aulas. Já os objetivos específicos são: Identificar as características comuns aos alunos do curso e que podem estar influenciando na sua permanência no curso; Levantar sugestões de como o problema evasão pode ser combatido dentro do curso; Explorar as implicações históricas para como uma das vertentes para se entender a situação presente.

Referencial Teórico: Como a turma é formada quase que exclusivamente por alunos que se autodeclararam negros, optou-se pelo recorte racial na pesquisa. Serão utilizados conceitos explorados por Sousa(2023), em sua tese “O trabalho docente e o nó dialético gênero, raça e classe.”. Outrossim, Almeida(2021), “Racismo estrutural. Procedimentos metodológicos será utilizado:

Principais Dados e Discussão: A turma do Proeja 2022.2, os 12 alunos frequentes participaram da entrevista. Havia nove homens e três mulheres. Dos doze estudantes, um se considerou branco e os outros onze se consideraram negros, sendo três pretos e oito pardos. Oito educandos da turma possuíam idade entre 18 e 30 anos. Oito estudantes disseram não serem responsáveis pela renda familiar. Apenas um dos estudantes informou morar sozinho, oito estudantes informaram viver com família de até três pessoas e os outros três estudantes disseram morar em família com mais de três pessoas. Segundo o IBGE(2022), a densidade domiciliar no Brasil foi de 2,79 habitantes por residência no ano de 2022. O IBGE(2022) declarou que a densidade domiciliar no Distrito Federal foi de 2,85 habitantes por domicílio no ano de 2022. Portanto, cerca de 25% da turma do Proeja 2022.2 vive em residência com densidade habitacional maior do que as realidades brasileira e do DF. Apenas um dos estudantes informou estar desempregado. Um estudante informou trabalhar cerca de 17 horas por dia; três estudantes informaram carga horária laboral de 14 horas por dia; um estudante informou carga horária laboral de 12 horas por dia; um estudante informou carga horária laboral de 10 horas por dia; três estudantes informaram carga horária laboral de 8 horas por dia e um estudante informou carga horária laboral de 6 horas diárias. Portanto, a maioria dos estudantes, considerando a carga horária semanal, trabalha mais do que as 44 horas semanais previstas na Consolidação das Leis do Trabalho. Mesmo assim, do total de entrevistados, somente dois estudantes declararam que sua rotina laboral interfere em sua carga horária de estudos diariamente; sete estudantes informaram que sua rotina interfere com menos frequência nos seus estudos e, por fim, três estudantes declararam que a carga horária não interfere. Quando questionados sobre fatores que poderiam ocasionar as suas desistências do curso: cinco estudantes declararam que problemas de saúde poderiam ser um fator que influenciaria a abandonar o curso; dois estudantes informaram que questões financeiras influenciaram a abandonar os estudos; dois estudantes responderam que o trabalho influenciaria a abandonar o curso; um dos alunos informou que o longo tempo do curso influenciaria a abandonar o curso; , um dos alunos informou que





as dificuldades com a aprendizagem poderia o influenciar a deixar o curso, por fim, um estudante informou que poderia deixar o curso em razão da falta de afinidade com professores. As respostas dos alunos destoam das respostas fornecidas por alunos do EJA em outras pesquisas. Por exemplo, INOCÊNCIO e HLENKA(2017, p.8), afirmam que para os alunos da EJA, a necessidade de trabalhar foi o principal motivo que os levou a evadirem da escola. Na correção com análise feita via Iramuteq, duas questões parecem fornecer pistas para a realidade de evasão dos alunos. O primeiro desses pontos é o uso de palavras negativas como não. Exemplo disso é “A expressão negativa “não”, aparecer vinte e quatro vezes no texto, quando citada em: não enfrento nenhum problema; por mais que o curso não seja todos os dias; muitas pessoas desistem por conta do emprego e pelo fato de não ser mais voltado tanto para o curso;”. Essa repetição negativa pode estar correlacionada aos inúmeros desafios apresentados pelos alunos, mas tal análise requer maior cautela, ficando de sugestão para um próximo estudo. Além disso, da análise a partir do software Iramuteq, observa-se que os homens, ligeiramente, preocupam-se mais na utilização de palavras como família e continuar; já as mulheres com palavras como dormir e desistir, o que pode levar a pistas norteadas em outras pesquisas que enfatizam a rotina intensa vivida por mulheres no cotidiano e que vem sendo ponto de estudo para o machismo estrutural. Segundo Carneiro apud Gonçalves e Silva (2000, p.154), é na educação que as desigualdades são mais fortes. “É ali onde as diferenças entre nós e as mulheres de outras etnias se tornam mais nítidas.”. Portanto, rotinas duplas podem estar deixando as mulheres cansadas, dificultando as suas atenções nas aulas. Carneiro e Santos(1985, p.15) são categóricas ao dizer que mesmo após a abolição da escravatura a mulher negra continua a sofrer por sua dupla condição de vulnerabilidade: de mulher e de negra, permanecendo, quando empregada, o confinamento no baixo terciário. Existem outros dados, como número de evasões, reprovados por frequência, por frequência e nota, mas não foram citados por quersetão de seletividade em razão da falta de espaço.

Considerações finais e sugestões: Não se pode negar que a maioria das pessoas que continuam no curso são negras e empregadas, mas não se sabe a realidade laboral dos que evadiram do curso. Sugere-se pesquisa que realize contato com os alunos que evadiram. No entanto, arrisca-se dizer que parte significativa dos alunos que evadiram são negros. Independentemente dos que foram, há necessidade de se preocupar com os alunos que ficaram, para que finalizem o curso Proeja em Edificações. Sugere-se uma política especial de auxílio permanência para mulheres negras, pois sofrem, segundo Rosa(2018, p.4), com a dupla condição de vulnerabilidade, por serem mulheres que sofrem com o machismo estrutural e por serem pessoas negras que passam pelo racismo estrutural. Esse é um primeiro passo, para que se possa atacar o problema por outras vertentes.

Referências bibliográficas:

CARNEIRO, Sueli; SANTOS, Thereza. Mulher Negra. São Paulo, SP. Nobel, 1985.

IBGE. Censo demográfico 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/apps/pgi/#/mapa/>. Acesso em: 20 de outubro de 2022.

DA SILVA, Livaldo Teixeira. Didática Coerente com a Pedagogia Histórico-Crítica: elementos de aproximação da Educação do Jovem Adulto Trabalhador. Rio de Janeiro: RPC Editora, 2018.

IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça. IBGE, Brasil, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 10 de out. 2023

IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça. IBGE, Brasil, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/10091/0>. Acesso em: 10 de out. 2023.

IFB. Edital 6/2022-RIFB/IFB - Seleção 2022/2 - Cursos Técnicos para 2º Semestre 2022. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/estude-no-ifb/27208-selecoes-em-andamento-cursos-tecnicos>. Acesso em 20 de outubro de 2022.

INOCÊNCIO, Aline de Oliveira; HLENKA, Vanessa. Principais causas para a desistência de alunos no ensino médio. Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia, 2017 v. 8, n. 16.

ROSA JUNIOR, José. Marielle: a mulher à frente da política versus o machismo estrutural/patriarcal no Brasil. In: V Simpósio Gênero e Políticas Públicas, Universidade Estadual de Londrina, 13 a 15 de junho de 2018. ISSN 2177-8248. Disponível em: <http://anais.uel.br/portal/index.php/SGPP/article/view/1040/926>. Acesso em 20 de outubro de 2022. DOI: 10.5433/SGPP.2018v5p382382.

SOUSA, Fernando Santos. O trabalho docente e o nó dialético gênero, raça e classe. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação, Brasília, DF, 2023.





A LUTA POR FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A VISIBILIDADE DOS AGENTES EDUCADORES NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

LA LUCHA POR FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA VISIBILIDADE DE LOS
AGENTES EDUCADORES II EN LA CIUDAD DEL RIO DE JANEIRO



Franklim Rodrigues de Sousa¹

Palavras-chave: Agente Educador II; Formação dos Profissionais não docentes;
Política Pública em Educação;

Palabras Clave: Formación de los Profesionales no docentes; Política pública en
educación

Este relato de experiência busca refletir e encaminhar proposta para a discussão sobre o papel dos profissionais de educação não docentes na educação escolar. E destaca-se a temática da formação profissional, esta que se enquadra como uma das dimensões que versa a respeito da valorização do profissional de educação não docente. A importância desta discussão realça a necessidade do enfrentamento do desafio da educação na contemporaneidade e pela defesa da escola pública brasileira. O princípio educativo como resultado do trabalho realizado e da contribuição do papel do Agente Educador II, junto ao projeto de educação que a instituição escolar assume, implica na avaliação sobre o tipo de formação humana e da concepção de educação a ser assumida pela escola. Porém, o processo de terceirização se coloca como um entrave no campo social, político, econômico e cultural quando analisamos a ação pedagógica dos profissionais não docentes, uma vez que estes, muitas das vezes não contam com uma formação específica inicial e/ou continuada para a realização do trabalho educativo.

A luta pela valorização dos profissionais não docentes é anterior ao ano de 2009, porém será neste período em que os profissionais de educação serão considerados como profissionais de educação. Com a alteração do artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que reconhece como “profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos[...]” (LDB, 2015, p. 41). Uma questão fundamental e necessária para a garantia ao atendimento aos estudantes se acumula ao entendimento quando questionamos a formação deste profissional não docente para o seu efetivo exercício e reconhecimento. Portanto, os profissionais que atuam nas escolas públicas atualmente, sem a exigência de formação, podem ser considerados profissionais de educação? E, aos que possuem formação, são reconhecidos nas redes que estão vinculados, por planos de carreiras?

A criação de medidas efetivas pela valorização dos profissionais da educação não docentes, cuja materialidade deve mitigar a dívida histórica a estes profissionais, passa ser uma pauta fundamental a estes trabalhadores. João Monlevade (2009), em seu trabalho, versou sobre a história e a construção da identidade dos “funcionários de escola”, campo de discussão que se aproxima na relação dialética entre divisão do trabalho, a dicotomia entre o trabalho manual e intelectual, pela análise da categoria de trabalho alienado. O que nos geram subsídios para a compreensão do processo de desvalorização, ao tempo que nos revela o ponto atual, por meio das iniciativas dos movimentos sociais e das políticas públicas em educação, como os planos de educação apontando para as metas por valorização profissional.

Assim, vale ressaltar que as conquistas, mesmo que frágeis, dos profissionais de educação não docentes estão relacionadas, intimamente, com o movimento histórico, pois pelo pouco interesse dos pesquisadores da educação escolar em considerar em quanto objeto o processo de histórico dos profissionais não docentes, acabamos por reproduzir uma visão reducionista a respeito do processo de desvalorização e de invisibilidade dos profissionais da educação não docentes nas escolas. Porém, devemos reconhecer que, mesmo sem a devida atenção, estes profissionais sempre estiveram presentes nas escolas e na luta por valorização.

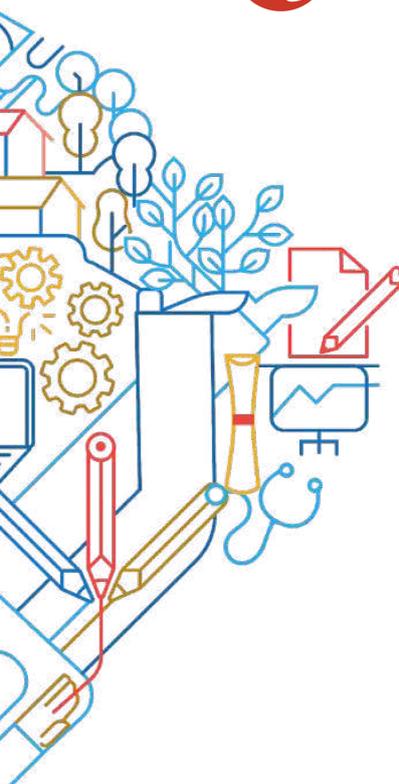
Monlevade (1995; 2009), chama a atenção para a construção da identidade destes profissionais como, hoje, considerados subalternos ou de serviços de apoio, operacional, entre outras nomenclaturas. Porém, é por meio do recorte histórico, é possível observar que no período da educação jesuíta há presença de profissionais que estavam a realizar outras tarefas pedagógicas, além do “padre professor”. A estes, se eram denominados os irmãos coadjutores.

Segundo, Monlevade:

as comunidades anexas aos colégios e escolas da Companhia de Jesus se compunham de duas categorias de religiosos: os que se destinavam ao “espiritual” (escolásticos, em formação, ou presbíteros professos) e os irmãos coadjutores, que cuidavam do “temporal”. [...] Nas escolas, além de cuidar da materialidade dos espaços, também se dedicavam a algumas ações educativas: bibliotecários, inspetores de disciplina, escriturários das avaliações escolares, e até mesmo “repetidores” de lições e mestres de primeiras letras. (Monlevade, 2009, p. 340)

Deste modo, com a expulsão dos jesuítas, vários espaços foram palcos para o exercício da instrução, mas estes mesmos espaços estavam na presença de pessoas escravizadas domesticadas ou das igrejas, porém, “não mais com funções afins ao pedagógico, mas de caráter de mero apoio material” (Idem, p. 341).





Frente a este contexto, se observava a quebra entre um sistema educacional que tinha como visão a complementaridade entre o trabalho docente e o trabalho educativo mais amplo, na execução dos coadjuutores. Mas, a problemática se acentua quando houve a substituição dos professores jesuítas por sacerdotes de diversas congregações e, aos coadjuutores não tiveram substitutos, além das pessoas escravizadas que passaram a realizar as tarefas menos qualificadas, segundo Monlevade (2009, p. 341).

O caso dos Agentes Educadores na Cidade do Rio de Janeiro

Inspetor de Aluno, bedel ou Agente Educador? Todos em faces de uma mesma moeda? O cargo de Agente educador II na atualidade, tem ganhado certo destaque no espaço escolar na secretaria municipal de educação da Cidade do Rio de Janeiro quando o assunto é a temática da violência escolar, por exemplo. Porém, parece persistir uma visão que tem distorcido o real trabalho destes trabalhadores enquanto educadores. Para realizarmos essa reflexão, de modo a compreender a reivindicação por formação específica para qualificar o seu trabalho é preciso, na mesma medida, tratar a questão da cultura escolar que tem tornado opaco e invisibilizado o trabalho educativo destes trabalhadores da educação.

Deste modo, vale destacar que a problemática da indefinição do seu trabalho em relação a necessidade de superar a ideia equivocada de considerar o agente educador II como sendo um inspetor de aluno. Primeiro, compreender aqui, em não tomar tal discussão de maneira reducionista, onde se elegerá uma função em detrimento da outra, simplesmente.

O que visamos aqui é o de realizar o debate sobre o princípio educativo que o profissional não docente deve assumir/desempenhar no âmbito escolar para se garantir o objetivo final da escola pública. Lembrando que o papel da escola, quando se assume a concepção histórico-crítica, é compreendido que “o que não é garantido pela natureza tem que se ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens”(Saviani, 2013, p.13), sendo necessário garantir que estes indivíduos aprendam e acessem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

Os efeitos da divisão do trabalho na educação, sob a ótica de Marx, onde o autor aponta uma distinção entre divisão social do trabalho e divisão do trabalho na manufatura, pois a divisão do trabalho é inerente a atividade humana, porém, apesar do produto desta divisão não ser exclusivo do sistema capitalista, é nesta etapa de produção (capitalista) que se atinge o maior nível de perniciosidade. “Na manufatura, o enriquecimento do trabalhador coletivo e, por conseguinte, do capital em sua força produtiva social é condicionado pelo empobrecimento do trabalhador em suas forças produtivas individuais” (Marx, p.541). Com isso, quero dizer que, será na divisão do trabalho na manufatura, onde a divisão do trabalho resultará na divisão do ser humano que trabalha.

Segundo, Ricardo Santos da Luz (2008), ao discutir sobre divisão do trabalho e desumanização, constata que:

ao integrar-se no processo de produção, o trabalhador passa a executar apenas tarefas fragmentadas, que não lhe proporcionam uma compreensão geral desse processo. Dessa forma, o desenvolvimento das potencialidades do trabalhador fica restrito àquele que garanta o perfeito cumprimento das tarefas que lhe são impostas. Sendo assim, o trabalhador fica totalmente subordinado às necessidades do processo produtivo, e a sua contribuição se equipara à mesma dada por uma peça em um sistema de engrenagens. (Luz, 2008, p.48)

Fica evidente que o processo de alienação do profissional Agente Educador II é reflexo da divisão do trabalho na manufatura e, este trabalhador não se percebe e nem se vê enquanto pertencente a um grupo de profissionais da educação de caráter técnico-pedagógico, sendo, portanto, descaracterizado o seu trabalho de orientação educacional. Deste modo, tratar o cargo do Agente Educador II enquanto Inspetor de Aluno é manter uma ideia reducionista para o cargo, onde, no imaginário popular, o recorte que exemplifica tal visão reducionista podemos encontrar na obra “o ateneu”, quando “os inspetores fiscalizavam o serviço do pão, prevenindo espertezas inconvenientes.” (Pompéia, p. 33).

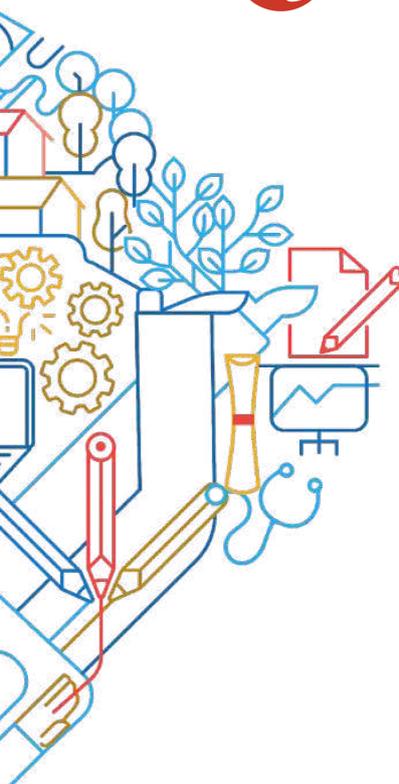
A descrição sumária do cargo Agente educador II nos dá o indicativo de que “prestar apoio as atividades educacionais mediante orientação, inspeção e observação da conduta do aluno [...]” (Rio, 2005), é atuar diretamente com os alunos, intermediando conflitos, orientando-os em suas atitudes e comportamentos, além de lidar com o problema da infrequência e evasão (ADERJ). Caracterizando o trabalho do Agente educador II como do orientador educacional não reconhecido nas escolas carioca.

O plano municipal de educação do Rio de Janeiro, em sua estratégia 19.14 que visa garantir a gestão democrática nas unidades escolares, busca:

garantir autonomia às instituições de ensino para organizarem projetos de apoio à aprendizagem e recuperação paralela, fundamentados num diagnóstico claro e preciso inserido no PPP [...]. garantir, nesse processo, a participação de uma **equipe técnico-pedagógica com profissionais concursados para atendimento aos estudantes;** (Rio, 2018, p. 44)

Diante da necessidade de dirigir democraticamente a escola, quando nos remetemos ao desafio de se realizar o trabalho coletivo na escola,





em diálogo com Versari (2007), podemos considerar que os inúmeros trabalhos desenvolvidos pelos Agentes Educadores II pouco condizem com a função de articulador dos processos de ensino e aprendizagem, que é uma ação imprescindível na organização do trabalho coletivo (Idem, p.1). Somado a esta problemática, a falta de profissionais e de recursos financeiros, escolas em situações precárias, os baixos salários, etc, demonstram que o “trabalho coletivo não é algo dado pelo o sistema de ensino, mas se apresenta como um desafio a ser conquistado, pois implica mudança de valores que ultrapassam os muros da escola.”(Versari, 2007, p.1)

Assim, a exigência por formação profissionalizante do Agente Educador II na rede carioca, previsto, inclusive, no PME-RJ (2018), na estratégia 17.26, ressalta que:

a compreensão da organização da prática pedagógica como trabalho coletivo, na perspectiva histórico-cultural, implica uma reflexão sobre o significado, relacionado a um processo mais amplo: o de formação e desenvolvimento do homem como ser histórico e social. (Versari, 2007, p.6)

Portanto, superar o “amadorismo” que constitui, muitas das vezes o trabalho educativo do Agente Educador II, que desconsidera o olhar pedagógico do exercício deste profissional que acompanha e auxilia o estudante, zelando por sua integração na escola e contribuindo para a sua formação integral como cidadão responsável e solidário. É fundamental o reconhecimento do seu trabalho, enquanto trabalho especializado, de conteúdo técnico-pedagógico, o que só ocorre com formação específica e profissionalizante.

Referências bibliográficas:

LUZ. Ricardo Santos da. TRABALHO ALIENADO EM MARX: A BASE DO CAPITALISMO.

Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2802/1/408014.pdf>. Acesso em: 28/08/2023

MARX. Karl. O Capital. Livro 1. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf>. Acesso em: 28/08/2023.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 3.985, de 08 de abril de 2005. Prefeitura do Rio SME-RJ. 2005
RIO DE JANEIRO. Lei nº 6.362, de 28 de maio de 2018. Prefeitura do Rio SME RJ. 2018

SAVIANI. Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica. 11ª Ed. Campinas-SP. Autores Associados, 2013
VERSARI, Zélia Coral. O trabalho Coletivo na escola. Versão Online ISBN978-85-8015-038-4. Paraná. V. II, cadernos PDE. 2007

VIDAL, Maycol. Equipe Pedagogia. ADERJ. 15 de março de 2022. Disponível em: <https://www.aderj.org.br/post/equipe-pedag%C3%B3gica>. Acesso: 02/09/2023

ENSINO DAS FUNÇÕES NITROGENADAS: CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O CONSUMO DA CAFEÍNA E NICOTINA

Isabelle Teixeira da Mata¹

Emily Dourado Gomes²

Emmanuelle Rosa Rocha³

Fernanda Araújo França⁴

Palavras-chave: Cafeína; Nicotina; Ensino de química.

Resumo: Esse é o relato de uma experiência pedagógica supervisionada adquirida por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a demanda do núcleo de química do Instituto Federal de Ensino e Pesquisa de Brasília (IFB), Nele é retratado uma proposta de material didático aplicado no 3º do Ensino Médio Integrado em Técnico de Alimento do Instituto Federal de Brasília (IFB) Campus Gama- DF, preparada a partir da contextualização do uso de cafeína e nicotina no cotidiano dos alunos atrelado ao ensino de química orgânica, em prol da conscientização e problematização do uso drogas legalizadas e tema de estímulo ao interesse no conteúdo por usar um tema já conhecido por eles.

Introdução

O ensino de qualidade resulta na aprendizagem escolar adequada, que traz a oportunidade do desenvolvimento da capacidade de abstração do conteúdo que gera nos alunos pensamentos coesos e bem argumentados sobre o determinado contexto, mesmo essa capacidade sendo básica, ela só pode ser construída na relação pedagógica, por isso é necessário a busca por metodologias que potencializam a capacidade do processo educacional, sendo a contextualização do conteúdo uma delas. (VIGOTSKI, 2001)

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) há a necessidade de proporcionar meios de acesso ao conhecimento químico que possibilitam a construção de uma visão sobre a disciplina mais articulada com o seu cotidiano e menos fragmentada (BRASIL, 2006, p.107). Ao usar as experiências dos alunos com a cafeína e nicotina como objeto de estudo ao investigar, debater e problematizar o seu uso, tornando o aluno o agente ativo do seu processo de aprendizagem já que suas vivências serão fontes desencadeadoras

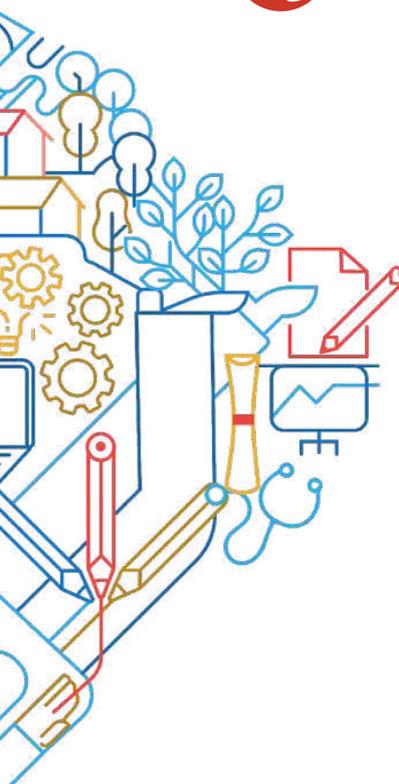


¹ Graduanda em Licenciatura em Química (IFB) Correio Eletrônico: isabelletdamata@gmail.com

² Graduanda em Licenciatura em Química (IFB) Correio Eletrônico: isabelletdamata@gmail.com

³ Graduanda em Licenciatura em Química (IFB) Correio Eletrônico: isabelletdamata@gmail.com

⁴ Mestre em Educação em Ciências e Matemática (UFG)



de conhecimento específico. Assim satisfazendo a realização de atividades nos três domínios apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998, p.15)

Pautados de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN “as drogas psicoativas podem assumir um papel importante na vida dos adolescentes como recursos facilitadores da comunicação, da busca do prazer ou na lida como os novos desafios que se apresentam”, pautando nisso desenvolvemos atividades que relacionam o ensino de química orgânica à conscientização do uso de duas drogas lícitas muito comuns: a cafeína e a nicotina (BRASIL, 1998, p. 273). Utilizamos de recursos visuais partindo de experimentos práticos e análises, debates reflexivos a partir de uma problematização sistemática sobre as experiências dos alunos com tais, e uma aula teórica referenciada nas experiências obtidas, aplicados para os alunos do 3º ano.

Metodologia

A proposta é o resultado da experiência obtida demandada pelo núcleo de Química do IFB, aplicada na turma de 3º ano do EMI em Técnico de Alimentos no IFB Campus Gama composta por 16 alunos. O projeto se divide em três segmentos, os dois primeiros formando a aula prática e o terceiro para aula teórica.

No primeiro os alunos analisaram amostras de chá verde, chá mate, pó de café, energético, tabaco orgânico, cigarro e cigarro eletrônico, depois classificaram em grupos do que tinham a presença cafeína e outro com nicotina, colocando de forma crescente no grupo a partir da quantidade de cada substância contida nas amostras. Após esse momento iniciamos um debate a partir de uma problematização sistemática onde debatemos sobre as experiências dos alunos com as substâncias, depois revelamos a quantidade real da presença de cada substância nas amostras.

Durante a segunda parte fizemos um experimento da retirada da cafeína a partir de uma solução concentrada de chá preto, por ser um experimento longo, alguns alunos foram sorteados para participar de pequenas etapas da extração, enquanto a turma assistia ao processo. No fim dessa aula foi entregue um questionário com 6 questões para instiga-los sobre o tema e fazer o preparo para aula teórica, enfatizando as seguintes perguntas: (1) A molécula da nicotina e da cafeína seriam polares ou apolares?; (2) Lembrando dos compostos oxigenados, como você imaginaria um composto orgânico com a presença do nitrogênio? Cite 3 exemplos; (3) Depois das novas informações obtidas sobre a cafeína e a nicotina, houve alguma reflexão sobre o seu consumo dessas substâncias durante o dia a dia?;

No terceiro segmento também teve a presença de uma problematização sistemática com o intuito de gerar um processo crescente no entendimento do conteúdo, nele perguntamos sobre como os alunos imaginavam os compostos nitrogenados e o que eles sabiam do elemento nitrogênio. Após a discussão, desenvolvemos o conteúdo a partir de uma apresentação slides com diversas imagens e exemplos, e constantemente fazendo referências a aula prática e suas respostas no questionário para sanção de

dúvidas e melhor assimilação do conteúdo. Foi ensinado sobre a estrutura de aminas e amidas, suas características e regras de nomenclatura.

No final do projeto foi entregue um formulário online para os alunos responderem sobre sua satisfação com o novo modelo de aula.

Resultados e discussões

Os alunos utilizaram microscópios estereoscópicos para analisar as amostras, gerando muita animação ao utilizar os equipamentos pela primeira vez desenvolvendo a curiosidade, entre todas as etapas propostas essa foi a mais palpável já que todos puderam manipular os equipamentos.

Durante a discussão sobre os produtos apresentados, analisamos que os alunos não tinham noção sobre a quantidade de cafeína e nicotina presente em cada amostra, houveram 3 tentativas de classificação e nenhuma delas foi assertiva. A intenção do debate sobre o consumo de cafeína e nicotina não era reforçar de forma repetitiva e autoritária o malefício do uso exagerado dessas substâncias, mas colocar o aluno como protagonista e agente crítico de suas próprias decisões, nos esforçamos para criar um ambiente confortável para que os alunos se sentissem seguros em relatar sobre suas experiências, e, a partir disso mostrar a verdadeira quantidade sobre o que eles estavam consumindo. Ao montar perguntas com respostas pessoais resultou na grande participação dos alunos, trazendo um ambiente descontraído e confortável para os estudantes.

Em relação ao questionário, não existia respostas certas ou erradas já que seu objetivo era desenvolver o caráter investigativo e a capacidade de conexão entre conhecimentos novas e antigos dos alunos, sua pontuação se baseou apenas na entrega.

A partir do formulário entregue no final das duas aulas pudemos ter análises quantitativas sobre a proposta, onde 83,3% dos alunos tiveram satisfação com a aula prática e 100% com a aula teórica, também tivemos 66,7% de alunos que conseguiram correlacionar aula prática e o conteúdo teórico, assim vimos que a maior parte da turma conseguiu ter aproveitamentos benéficos a partir do material proposto. Em relação ao feedback negativo da pequena parcela, ficamos felizes por proporcionar um ambiente confortável para os alunos exporem suas experiências e opiniões positivas ou negativas, foi trabalhado as dúvidas do conteúdo a partir das aulas dadas naquele semestre.





Considerações finais

Ainda com a aula prática sendo mais descontraída, aulas não tradicionais tiram o estudante da zona de conforto, principalmente para os alunos que estão acostumados com aulas tradicionais. Nesse caso, mesmo com as críticas negativas de alguns alunos, obtivemos resultados ótimos, a nossa maior meta contava com a participação deles e esta foi alcançada com êxito, os alunos riram, debateram e fizeram relatos pessoais durante todo o processo.

O debate sobre a conscientização foi agradável, descontraído e tranquilo. O objetivo de trazer informações e tornar os alunos cientes sobre seu consumo foi atingido.

Concluimos que a proposta foi satisfatória e que a contextualização do ensino de amida e aminas contribui significativamente para a aprendizagem do aluno, principalmente ao usar um assunto tão presente no cotidiano deles.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Brasília: Ministério da Educação Básica, Secretária da Educação Básica, v. 2. p.101-134, 2006.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília, Ministério da Educação, p.273-275, 1988.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 1998

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 2000

PIOVEZAN, Marcel. Prática 6: Extração de cafeína de chá preto, Santa Catarina, Secretária de Educação Profissional e Tecnológica IFSC (Campus Lages). s.d.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem: tradução Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 2001. 521 p.

AS MEDIDAS DOS REFORMADORES PARA CONCRETIZAÇÃO DA EPT DO NOVO ENSINO MÉDIO¹

REFORMERS' MEASURES TO COMPLETE PTE IN THE NEW SECONDARY SCHOOL

Hemerson Moura²

Domingos Leite Lima Filho³

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Reforma da educação.

Ensino Médio. Políticas públicas em educação.

Há setes anos a Reforma⁴ do Ensino Médio (REM) sacudia a educação brasileira. Embora concebida desde 2013 no Projeto de Lei nº 6.840⁵ e imposta inicialmente por um meio notadamente autoritário, a edição da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, suas bases foram consagradas na conversão dessa MP na Lei nº 13.415/2017.

Ainda no seu alvorecer⁶, a REM vicejava mudanças substanciais nas políticas brasileiras de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) quando generalizou para os estudantes do Ensino Médio do país a possibilidade de “escolherem” substituir mais de um terço da formação geral básica pela “formação técnica e profissional” (FTP).

Essas mudanças se tornaram paulatinamente mais nítidas com o processo de regulamentação da REM, de modo que hoje elas têm sido acertadamente interpretadas como uma verdadeira “Reforma da EPT” do país (PELLISSARI, 2023).

Particularmente duas das investigações do GETET têm se voltado a apreender o processo de implementação do itinerário “formação técnica e profissional” previsto na Lei nº 13.415/2017. Em uma das etapas dessas pesquisas era imperativo que compreendêssemos as possibilidades abertas juridicamente para viabilizar tal implementação, sobretudo porque o próprio contexto social e as forças do capital que engendraram a REM deixaram claro desde o início que estamos diante de uma



¹ Resultados parciais de investigações em curso no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET-UTFPR) que contam com o apoio do IFMA, na forma de licença integral do primeiro autor para qualificação em nível de doutorado, da FAPEMA, na forma de bolsa de doutorado e do CNPq, na forma de auxílio financeiro à pesquisa *Concepções de trabalho, tecnologia e formação no novo Ensino Médio: a Formação Técnica e Profissional*.

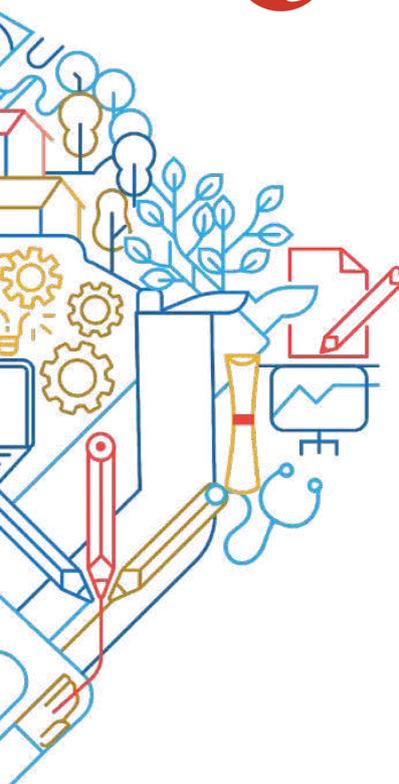
² Doutorando em Tecnologia e Sociedade (PPGTE-UTFPR) e mestre em Sociologia (UFPE). Professor de Sociologia do IFMA. Bolsista da FAPEMA. Integrante do GETET e do Laboratório de Estudos de Populações Tradicionais e Educação (LEPTE-IFMA). Correio eletrônico: hemerson@alunos.utfpr.edu.br

³ Pós-doutor pela Faculdade de Ciências Sociais (USAL), Doutor em Educação (UFSC). Professor Titular (aposentado) do PPGTE (UTFPR). Professor Visitante do PPGE (UFF). Coordenador do GETET. Correio eletrônico: domingos@utfpr.edu.br

⁴ Considerando o debate realizado por Coutinho (2012), sem dúvida o termo mais adequado seria “contrarreforma”, visto que não se pode chamar de “reforma” algo que promove uma regressão de direitos sociais, neste caso, do direito à educação. Todavia, utilizamos o termo “reforma” por entender que ele se comunica melhor com pesquisadoras e pesquisadores de fora dos círculos marxistas.

⁵ Em razão da limitação de espaço e considerando que documentos governamentais podem facilmente ser encontrados na internet, não incluímos as informações completas desse tipo de documento nas referências bibliográficas, procedendo apenas com a sua listagem de forma sumária ao final do trabalho.

⁶ Mesmo analisando a MP nº 746/2016 no calor dos acontecimentos, Marise Nogueira Ramos e Gaudêncio Frigotto (2016) foram categóricas ao classificar a REM como uma retomada ainda mais regressiva dos princípios da Reforma Capanema (1942) e das Leis nº 5.692/1971 e 7.044/1982.



política neoliberal que, como tal, mira, dentre outras coisas, o orçamento público em educação, seja para contê-lo ou reduzi-lo, seja paradestiná-lo à apropriação privada pelas empresas capitalistas.

Nessa direção, esse artigo objetiva analisar as medidas de pavimentação legal fornecida nos documentos governamentais que viabilizam a implementação do itinerário FTP, de modo que essa dimensão da REM tenha maiores probabilidades de se converter efetivamente em prática material nas escolas do país coerentemente às políticas neoliberais.

Teórico-metodologicamente, guiamo-nos pelas contribuições da tradição marxista, especialmente aquelas do campo brasileiro de estudos educacionais em Trabalho e Educação, e operacionalizamos a pesquisa em termos procedimentais por meio de uma abordagem qualitativa com a utilização de fontes bibliográficas e documentais.

Na análise documental, embora priorizemos “documentos governamentais” – no sentido materialista histórico dialético atribuído por Evangelista e Shiroma (2019) – produzidos a nível federal entre 2016 e 2022 tais como leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres etc., seguimos os ensinamentos das autoras quanto a não os tomar como a política educacional em si, mas como sínteses de relações sociais concretas.

Destarte, as políticas educacionais plasmadas nos documentos não podem ser apreendidas apartadas da sua materialidade e da correlação de forças que as produziram. Isso implica atentar para as condições materiais de sua produção, para as relações entre capital e trabalho, o papel do Estado, a luta de classes, enfim, implica considerar, portanto, os determinantes impostos à Educação pelas relações sociais de produção, no caso do tempo presente, inscritas no sistema sociometabólico do capital (Ibidem).

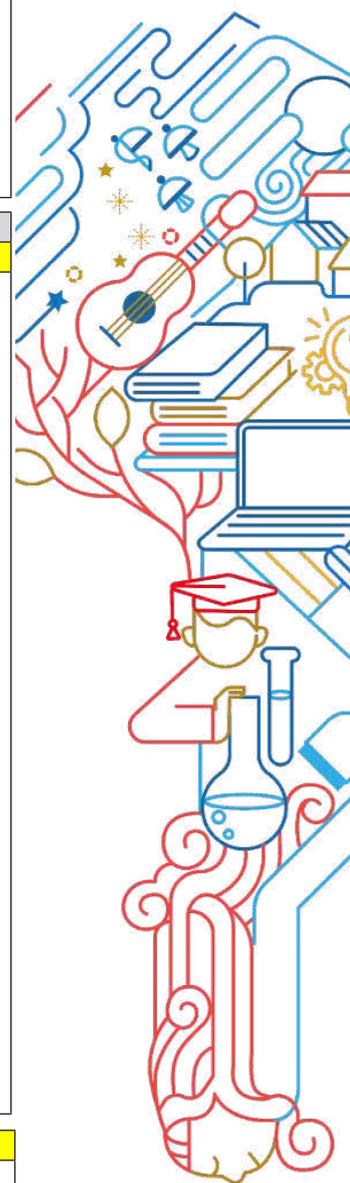
A despeito da REM está focada na organização curricular, à altura do estabelecimento das suas bases, em 2017, questionávamos, dentre outras coisas, sua viabilidade, sobretudo da FTP, com o investimento público (inclusive o da educação), que já estava deprimido, sendo congelado por “vinte exercícios financeiros” pela Emenda Constitucional nº 95/2016. Em outros termos, como implementar especificamente esse itinerário sem investir na formação de professores para a EPT e na melhoria e ampliação das escolas e cursos técnicos?

Nesse caso, para suprir a demanda por FTP induzida pelo assim chamado “Novo Ensino Médio” (NEM), se evidenciava, ao menos na aparência, dois grandes impasses criados pela própria Reforma ainda no seu prólogo: a falta de professores e a capacidade instalada para absorção de novos alunos na EPT.

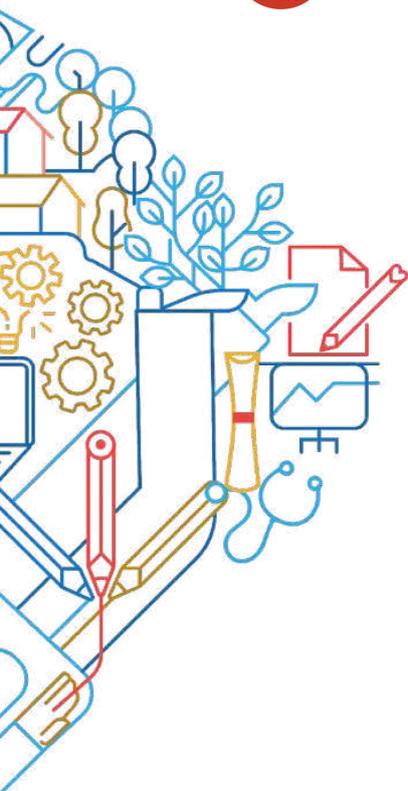
Diante disso, percorremos os documentos governamentais partindo dos aspectos da Lei nº 13.415/2017⁷ que repercutem diretamente na EPT – destacadamente as alterações promovidas nos artigos 36 (*caput*; inciso V; § 6º ao 8º; e § 10 ao 12) e 61 (inciso IV) da Lei nº 9.394/1996 (LDB) –, o que nos possibilitou compreender em profundidade algumas das medidas adotadas frente aos impasses para a concretização do itinerário FTP pelos sistemas estaduais de ensino segundo a arquitetura dos *reformadores empresariais da educação*⁸. Sintetizamos nossa análise no Quadro 1.

Quadro 1: Síntese analítica das principais medidas adotadas frente aos impasses para concretização da EPT do Novo Ensino Médio

1º IMPASSE: Falta de docentes da EPT para suprir a FTP do NEM
MEDIDA PRINCIPAL: Provimento flexível da força de trabalho docente ⁹ .
<p>Embora essa medida abarque outros elementos, centramo-nos no ineditismo da adoção do expediente do “notório saber” na educação básica, previsto na Lei nº 13.415/2017 (Art. 6º), regulamentado na Resolução CNE/CEB nº 03/2018 (Art. 29), justificado no Relatório dos Pareceres CNE/CP nº 7 e 17/2020 (itens 9-10) e ratificado nas Resoluções CNE/CP nº 1/2021 (Art. 54) e nº 1/2022 (Art. 3º, §5º). Dentre outras coisas, a medida infla a força de trabalho docente na EPT ao permitir que qualquer pessoa sem habilitação e formação adequada para a educação básica possa exercer a docência, bastando apenas ter “comprovada competência técnica”. Não fica claro como será a avaliação dessa “competência”, embora os documentos supracitados indiquem que isso ficará à cargo da “instituição ou rede de ensino ofertante” da FTP. Na aparência a motivação (declarada) para essa medida é “minorar o grave problema da falta de professores” na EPT (Cf. itens dos Pareceres supracitados). Na essência o objetivo é desprofissionalizar a docência para reduzir custos da educação pública barateando a força de trabalho docente pela abundância (“exército de reserva”) que ela terá no mercado, um recurso usual no capitalismo. Essa medida também tem o efeito de desobrigar o Estado de investir em políticas de formação de professores para a EPT, o que se reflete também no orçamento público. As prováveis consequências já são fartamente conhecidas: desvalorização da carreira de professor, desvirtuamento da profissão e precarização do trabalho docente. Não é difícil imaginar como tudo isso concorre para o aprofundamento da precarização da formação da classe trabalhadora.</p>
2º IMPASSE: Capacidade instalada para absorção de novos alunos
MEDIDA PRINCIPAL: Parcerias, sobretudo privadas, inclusive com oferta por EaD.
<p>Mais do que uma possibilidade, há um tipo de indução para que as redes adotem essa medida que foi prevista nas alterações impostas pela Lei nº 13.415/2017 (Art. 4º) à LDB (Art. 36 §6º-I, §8º e §11), regulamentada na Resolução CNE/CEB nº 03/2018 (artigos 15 §6º, 17 §9º-III e §13, e 19), justificada no Relatório dos Pareceres CNE/CP nº 7 e 17/2020 (itens 11-12) e ratificada na Resolução CNE/CP nº 1/2021 (Art. 16 §3º e Art. 34 §1º). Aliás, o capítulo XII dessa mesma Resolução regulamenta a oferta de cursos por EaD paratoda a EPT, sobretudo para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTNM (Art. 42e 43). Já a Resolução CNE/CEB nº 03/2018 regulamenta o expediente da EaD em todo o Ensino Médio. A indução pode ainda ser constatada em diferentes documentos como a Portaria MEC nº 649/2018 (Art. 7- VI), a Portaria MEC nº 733/2021 (Cf. especialmente artigos 5º-VI-VII, 19 e 20), com envolvimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), e a Lei nº 14.113/2020 (Lei do Fundeb). Nesta última, destaca-se o artifício financeiro usado para induzir a RFEPECT a ofertar vagas de FTP (Art. 7º § 3º-II). Nem a autonomia dessas instituições foi respeitada, visto que o Decreto nº 10.656/2021 (Art. 25) as obriga a informar semestralmente “na forma de convênio ou de parceria que implique transferências de recursos previstos” no supracitado inciso da Lei do Fundeb. Para suprir a FTP, os reformadores contam principalmente com parcerias com instituições privadas. Assim interpretamos o conjunto de portarias do MEC que autoriza e habilita Instituições Privadas de Ensino Superior (IPES) a ofertarem cursos técnicos (Portarias MEC nº 401/2016, 1.717/2019 e 1.718/2019¹⁰; Portarias SETEC/MEC nº 62/2020 e 48/2021). Acrescente-se que as três últimas portarias supracitadas foram revogadas pela Portaria MEC nº 314/2022, que então passou a dispor sobre a oferta de cursos técnicos pelas IPES e trouxe uma novidade em relação à Portaria nº 1.718/2019. Enquanto esta estabelece as normas para a oferta das IPES “sem o financiamento com recursos federais” do Pronatec (Art. 1º), aquela editada em 2022 sorrateiramente acrescentou (Art. 1º, §1º) que as normas valem também para as ofertas das IPES “com recursos provenientes” do Pronatec (Lei nº 12.513/2011). Com a capacidade instalada nas IPES, não se imagina que elas deixem de ser contratadas pelos Estados para suprir a demanda de FTP criada pela REM. Mencionamos ainda a Portaria MTP nº 671/2021 (Cf. cap. XVIII), que conecta a “aprendizagem profissional” ao itinerário FTP (Art. 337) de modo a viabilizar a “inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo” prevista na REM (Art. 36 § 6º-I da LDB). Neste caso, o principal parceiro identificado, óbvio, é o “setor produtivo”. Na aparência, a intenção declarada das parcerias é “aproveitar melhor a estrutura das instituições especializadas em Educação Profissional” e “complementar a estrutura e o parque tecnológico necessário ao desenvolvimento” da FTP (Parecer CNE/CP nº 7/2020, itens 11-12). Na essência, a pretexto de implementar a FTP, se monta uma complexa teia jurídica para oferecer ao mercado capitalista um naco considerável do dinheiro público gasto com o ensino médio. Afinal, as secretarias estaduais precisarão pagar às empresas privadas pelas “parcerias” para a oferta da FTP. Uma frase no Parecer supracitado define o que essa medida representa para os reformadores: “As possibilidades são muitas [...]”.</p>
MEDIDA AUXILIAR: Certificação flexível.
<p>Essa medida comparece primeiramente na redação dada pela Lei nº 13.415/2017 (Art. 4º) à LDB (Art. 36) como possibilidade de “concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho” (§ 6º-II). Mais tarde, essa possibilidade foi regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 03/2018, o que traria maior nitidez de como ela pode contribuir para viabilizar a concretização da FTP, evidentemente, não sem precarizar a EPT. Entre outras coisas, essa medida possibilita a pulverização da FTP em cursos de curta duração, que podem ser feitos em diferentes instituições e ter as horas dos vários certificados recebidos pelos estudantes somadas para cumprir a carga horária total desse itinerário. Dessa forma, instituições de pequeno porte, sobretudo privadas, com capacidade de ofertar apenas cursos de curta duração e com um número reduzido de vagas podem ser envolvidas para suprir a FTP. Mesmo as instituições de grande porte podem, de repente, criar vários cursos de curta duração – já que as responsabilidades, o tempo e, principalmente, os custos envolvidos são bem menores do que um curso de EPTNM – e colocar no seu “menu” visando celebrar contratos com as secretarias estaduais de educação.</p>



Fonte: Os autores, 2023.



As duas medidas principais discutidas estão interrelacionadas e sua divisão no quadro responde a uma questão meramente metodológica. Afinal, sem o provimento flexível da força de trabalho docente via “notório saber” seria bem mais complexo e oneroso para as instituições privadas “parceiras” disporem da “mão de obra” necessária para a oferta de FTP.

Se na aparência seria contraditório levar à cabo uma reforma que supostamente visava a melhoria da educação por meio da elevação do número de matrículas na EPT de nível médio ao tempo em que se decretava um drástico corte no investimento público, nossa pesquisa evidenciou que a “mágica” acontece na mudança do regramento jurídico da EPT.

Interpretadas à luz da totalidade, as medidas neoliberais adotadas pelos reformadores para concretizar o itinerário FTP do NEM contribuem significativamente para o avanço do processo de *empresariamento da educação*¹¹, seguindo a tônica de atacar o trabalho e a classe trabalhadora e fortalecer as classes dominantes e o sistema sociometabólico do capital.

A qualidade duvidosa e os previsíveis efeitos deletérios dos princípios filosóficos, éticos e políticos da EPT do NEM oferecida à classe trabalhadora são motivos mais do que suficientes para seguir pesquisando e combatendo a Reforma do Ensino Médio.

Referências bibliográficas:

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? *Novos Rumos*, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2383>. Acesso em: 31 ago. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83-120.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 15, n. 31, p. 51-64, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1262>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MOTTA, Vânia da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 41, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v41/1678-4626-es-41-e224423.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. A reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tNfT7jkd4WfXGDtYQWtFghf/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

¹¹ No sentido atribuído a esse conceito pelo Colemarx (MOTTA; ANDRADE, 2022)

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>. Acesso em: 15 jul. 2023.

Documentos governamentais consultados (por ordem cronológica):

- Lei nº 9.394, de 20/12/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB).
- Lei nº 12.513, de 26/10/2011 (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego).
- Projeto de Lei nº 6.840, de 27/11/2013 (Germe da Reforma do Ensino Médio).
- Portaria MEC nº 401, de 10/05/2016 (Dispõe sobre oferta de cursos de EPTNM por IPES).
- Medida Provisória nº 746, de 22/09/2016 (Prólogo da Reforma do Ensino Médio).
- Emenda Constitucional nº 95, de 15/12/2016 (Novo Regime Fiscal).
- Lei nº 13.415, de 16/02/2017 (Prólogo da Reforma do Ensino Médio).
- Portaria MEC nº 649, de 10/07/2018 (Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio)
- Resolução CNE/CEB nº 03, de 21/11/2018 (Atualiza as DCN para o Ensino Médio).
- Portaria MEC nº 1.717, de 08/10/2019 (Regularização de diplomas de cursos técnicos das IPES).
- Portaria MEC nº 1.718, de 08/10/2019 (Dispõe sobre oferta de cursos de EPTNM por IPES).
- Portaria SETEC/MEC nº 62, de 24/01/2020 (Regulamenta a Portaria MEC nº 1.718/2019).
- Parecer CNE/CP nº 7, de 19/05/2020 (Discute as DCN para a EPT).
- Parecer CNE/CP nº 17, de 10/11/2020 (Reanálise do Parecer CNE/CP nº 7/2020).
- Lei nº 14.113, de 25/12/2020 (Regulamenta o Fundeb).
- Resolução CNE/CP nº 1, de 05/01/2021 (Define as DCN Gerais para a EPT).
- Portaria SETEC/MEC nº 48, de 27/01/2021 (Altera a Portaria SETEC/MEC nº 62/2020).
- Portaria MEC nº 733, de 16/09/2021 (Institui o Programa Itinerários Formativos).
- Portaria MTP nº 671, de 08/11/2021 (Dentre outras coisas, dispõe sobre aprendizagem profissional).
- Portaria MEC nº 314, de 02/05/2022 (Oferta de cursos técnicos por IPES com recursos do Pronatec).
- Resolução CNE/CP nº 1, de 06/05/2022 (DCN para Formação de Professores da EPTNM).





O ESPAÇO DA FILOSOFIA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO

THE ROLE OF PHILOSOPHY IN INTEGRATED TECHNICAL EDUCATION



Fernando Ruiz Rosario¹



Palavras-chave: Agente Educador II; Formação dos Profissionais não docentes; Política Pública em Educação;

Palabras Clave: Formación de los Profesionales no docentes; Política pública en educación

A presença da Filosofia enquanto disciplina no currículo do Ensino Básico brasileiro oscilou no decorrer do tempo. Incluída como obrigatória no Ensino Médio na reforma Capanema de 1942, foi removida em 1961 durante o regime militar. A discussão sobre sua reinsertão só foi retomada com a volta da democracia e com a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que apenas assegurou que conteúdos filosóficos fossem ensinados no Ensino Médio, mas sem a obrigatoriedade da oferta enquanto disciplina. Em 2001, o então presidente Fernando Henrique Cardoso vetou o projeto de lei que introduzia a disciplina, alegando que não haviam professores formados e orçamento suficiente para a sua implantação. Somente em 2008, após forte mobilização da comunidade filosófica brasileira, que foi aprovado o projeto de lei que tornou obrigatório o ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Mesmo obrigatória, a luta pelo espaço dentro da grade curricular nunca acabou. Muitas escolas e sistemas de ensino pretendiam ofertar a menor carga horária possível da disciplina. Foi necessário que o Conselho Nacional de Educação se manifestasse, por meio do Parecer CNE/CEB 22/2008, para que se assegurasse a presença da Filosofia em todos os anos do Ensino Médio. No entanto, depois da aprovação do Novo Ensino Médio (NEM), em 2017, houve uma flexibilização da grade curricular e a Filosofia, embora ainda presente, perdeu espaço.

Na educação profissional, essa questão ainda é alvo de disputa, apesar da importância da Filosofia na formação do profissional da área técnica e tecnológica. No contexto dos Institutos Federais, onde o Ensino Técnico é ofertado juntamente como Ensino Médio, a presença da Filosofia é bastante limitada, sendo que em alguns lugares ela é ofertada em apenas um dos três anos do ensino médio (FERAZZO; ROCHA, 2023).

Se há a questão da obrigatoriedade e do espaço, também precisamos pensar na formação do profissional que atuará na disciplina. Imagine uma escola de Ensino Médio onde, dado o reduzido número de professores, possui o seguinte cenário: para ministrar as disciplinas A e B, de áreas do conhecimento distintas, com 28 aulas no total e 14 turmas, há um professor com formação na área A, e para a disciplina C, com 24 aulas e 12 turmas, há outro professor com formação na área C. Se surgisse uma possibilidade de contratação de um novo professor de acordo com a escolha da

¹ Mestre e doutorando em Filosofia (UFMG), bacharel em Filosofia (UFSCar). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (IFMG – Campus Ibirité). Contato: fernando.rosario@ifmg.edu.br.

escola, qual deveria ser a área? Imagino que, levando-se em consideração os números, deveríamos contratar alguém com formação na área B.

Se pensarmos que essas disciplinas são, respectivamente, de Física, Química e Biologia, a resposta seria a contratação de um professor de Química. Porém, e se as disciplinas fossem, respectivamente, Filosofia, Sociologia e História, a resposta mudaria? Pois bem, recentemente, vivenciei uma situação semelhante, onde a proposta de contratação foi de um professor de História, que eventualmente daria aula de Filosofia ou Sociologia, ou que seria reduzida a carga horária das duas últimas. Notem que, no cenário atual e nessa escola, Filosofia e Sociologia já possuem a menor carga horária dentre todas as disciplinas comuns do Ensino Médio, incluindo Artes e Educação Física.

Da perspectiva legal, contratar professor sem formação específica para atuar em uma disciplina é questionável, uma vez que a LDB pressupõe que as disciplinas sejam ministradas por professores com formação específica na área e, havendo possibilidade, deveria ser uma prioridade dos sistemas educacionais, em nome da qualidade de ensino, propiciar que houvessem profissionais com a formação adequada e específica.

O problema aqui colocado não é apenas no âmbito legal, mas de concepções educacionais de gestores e profissionais da educação na discussão do currículo escolar, em especial na educação profissional de nível médio. Tendo em vista o contexto de disputa de carga horária entre as disciplinas de formação básica e formação técnica dentro do Ensino Técnico Integrado, e que muitas vezes o poder de decisão não é pautado por questões pedagógicas, mas por disputas internas das instituições, a oferta da disciplina de Filosofia é prejudicada em nome de outros interesses.

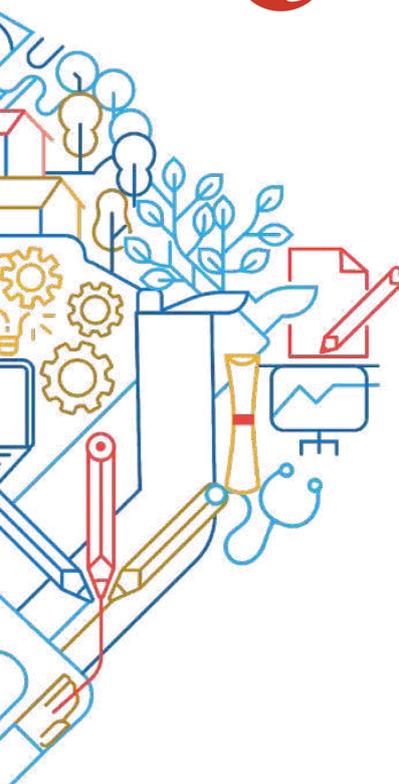
Para tentar entender por que a Filosofia é preterida dentro de instituições que ofertam o ensino técnico integrado ao ensino médio, em especial dos Institutos Federais, proponho a hipótese de que há um desconhecimento por parte dos professores, gestores e profissionais da educação em geral, sobre o que é a Filosofia e qual o seu papel dentro da formação do estudante de Ensino Médio. Focados, muitas vezes, em um viés tecnicista da educação, priorizam disciplinas que possuem “aplicações práticas” e voltados para a formação técnica do estudante e minimizam a importância de outros aspectos essenciais para a formação da pessoa humana e futuro profissional que vão além da mera aprendizagem de um saber fazer.

Da mesma maneira que há diversas ideias pedagógicas que se instalaram no Brasil e que apresentam maior ou menor influência em dado momento de formulações de políticas pedagógicas, acredito que há diferentes concepções sobre o que é Filosofia e sua função na formação dos estudantes e futuros profissionais e cidadãos. Para alguns, é sinônimo de erudição, para outros, perigosamente alinhada à ideias subversivas, e há também aqueles que acreditam ser possível instrumentalizar a Filosofia, colocando-a a serviço de uma utilidade para o mundo do trabalho.

Apesar de tratar de assuntos extremamente relevantes e pertinentes na formação da pessoa, do cidadão e do profissional, comumente profissionais da área técnica enxergam pouca relevância prática no ensino da Filosofia e, apesar de discursos de deferência, esta é preterida em nome de coisas ditas mais úteis ou mais apropriadas para a formação para o mundo do trabalho.

Faz-se necessário investigar quais concepções sobre a Filosofia rondam as concepções de nossos gestores, professores e profissionais de educação. Tais





concepções afetam diretamente a maneira como cursos são formulados, ementas são escritas e espaços são ocupados. Para além da presença da Filosofia enquanto disciplina, a questão que se coloca é qual filosofia e por que. Com a flexibilização do ensino introduzida pelo NEM e com a disputa de espaços que acontecem na rede, traçar esse perfil é importante para tentar explicar porque tantas vezes a área é prejudicada.

Essa discussão passa por pensarmos a formação do professor, a criação de cursos técnicos ofertados em conjunto com o Ensino Médio e a compreensão do que significa um curso Integrado. A articulação das disciplinas precisa ocorrer de maneira a compreender o papel de cada área e preservar os espaços necessários para que o processo formativo seja adequadamente desenvolvido.

Defendo, por fim, que a Filosofia possua espaço compatível com outras áreas dentro da grade curricular. Acredito que a articulação entre as questões historicamente discutidas e a problematização de questões atuais fornecessem meios para que o estudante seja capaz de tratar de maneira sistemática os objetos de estudo que são próprios da Filosofia. A Filosofia, assim, não tratada como um instrumento, mas como um campo do saber com suas particularidades e métodos próprios, é capaz de contribuir para a formação do estudante, do cidadão e do profissional ao tratar de questões que, embora não sejam necessariamente da prática profissional, se encontra no horizonte das grandes questões humanas e contribui para a compreensão do ser humano e da sociedade em geral.

Referências bibliográficas:

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acessado em 07 set 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara Superior de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acessado em 07 set 2023.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 22/2008. Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/ceb022_08.pdf>. Acessado em 07 set 2023.

FERAZZO, Gedeli; ROCHA, Gabriel K. da. Panorama do NEM nos IFs. Coluna ANPOF, ago/2023. Disponível em: < <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/panorama-do-nem-nos-ifs>>. Acessado em 07 set 2023.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa. São Paulo: Boitempo, 2019.

PINHO, Romana I. B. V. O ensino da Filosofia no Brasil: considerações históricas e político-legislativas. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 757-771, jul./dez. 2014.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Emily Dourado Gomes¹

Emmanuelle Rosa Rocha²

Isabelle Teixeira da Mata³

Fernanda Araújo França⁴

O presente trabalho tem como objetivo relatar uma aula prática sobre pilhas e ligações metálicas em uma turma de 1º ano e 3º ano do ensino médio no Instituto Federal de Brasília. O referente projeto possibilitou que as licenciandas pudessem secundar os estudantes no ensino de química a partir da utilização de referências *geeks* e de objetos presentes no seu cotidiano para facilitar a compreensão dos assuntos. Logo se utilizou o meio lúdico como uma ferramenta metodológica para tornar o ensino de Ciências mais atraente. Esse trabalho aponta uma prática pedagógica que considera os objetos cotidianos e referências cinematográficas dos alunos para contribuir em seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Prática pedagógica, geek, ensino de química, pilhas e ligações metálicas.

Introdução

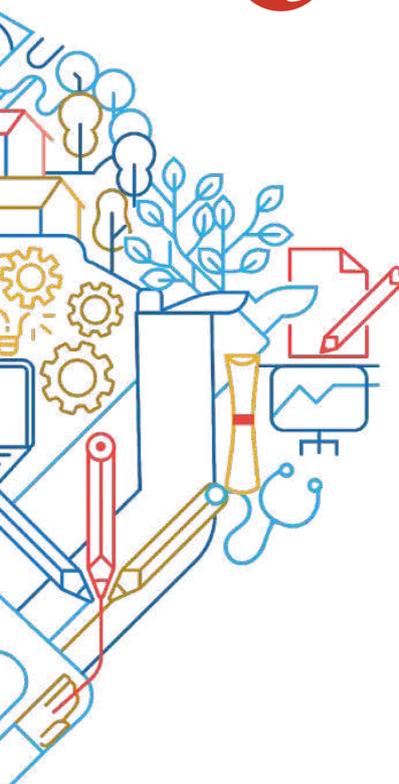
Muito se estuda a ênfase de inovações no ensino de ciências, principalmente no ramo da química, porém ainda é notório a utilização de métodos tradicionais e mecânicos, cujo os alunos pouco aprendem e assimilam com a sua realidade ou com conhecimentos prévios que já possuem. Em sala, o professor não deve replicar as mesmas aulas e as mesmas informações, mas sim conduzir os alunos a construir seus conhecimentos, é preciso também oferecer várias ferramentas para que o aluno possa escolher, dentre eles o que for mais compatível com seus interesses, estilos e visão do mundo. Sob esse viés, as aulas interativas podem ser utilizadas como facilitador de aprendizagem nas práticas escolares, contribuindo para que os alunos se aproximem e se apropriem do conhecimento científico.

A aula destinada a turma de 1º ano, as bolsistas do Pibid pesquisaram por personagens que remetesse eletricidade e controle de metais para uma aula de ligações metálicas e para auxílio de compreensão encontrou-se uma prática experimental de construção de pilha. Para a turma de 3º ano repetiu-se apenas a aula de pilhas e bateria.

¹ Estudante de licenciatura em Química (IFB). E-mail: emily.gomes@estudante.ifb.edu. ² Estudante de licenciatura em Química (IFB). E-mail: emmanuelle.rocha@estudante.ifb.edu.br ³ Estudante de licenciatura em Química (IFB). e-mail: isabelletdamata@gmail.com

⁴ Mestre em Educação em Ciências e Matemática (UFG) fernandaaf@discente.ufg.br





Erik Lehnsherr, mais conhecido como Magneto⁴, é um personagem fictício dos quadrinhos da Marvel Comics. Erik possui uma modificação genética reconhecida nos quadrinhos como uma alteração no gene X, essa modificação permite o controle das propriedades dos metais, magnetismo e eletricidade. A habilidade de controle de metais do anti-herói assemelha-se às propriedades dos metais e por esse motivo, decidiu-se que ele seria o tema principal da aula.

Depois de muito estudar seus poderes e habilidades, iniciou-se o processo para desenvolvimento de aula; para tanto elaborou-se um slide sobre pilhas e para tornar a aula de pilhas mais interativa, propôs-se a elaboração de uma pilha caseira. Para a aula de ligações metálicas utilizou-se imagens da representação do mar de elétrons, característica típica das ligações metálicas, do Magneto e da tabela periódica, afim de associar os 2 e manter a aula mais lúdica.

Metodologia

No dia da aula, sistematizou-se um primeiro momento para a aula de pilhas e baterias, logo, iniciou-se a aula perguntando aos alunos: (a) Onde se encontram pilhas e baterias?; (b) Como funciona uma pilha e uma bateria? e (c) Quais eram a diferença entre elas?. Após ouvir as respostas dos estudantes, prosseguiu-se para contar o contexto histórico de como surgiu a primeira pilha utilizando a história de Luigi Galvani e Alexandre Volta; para auxiliar a compreensão dos alunos, neste momento realizou-se a prática experimental de montagem da pilha de Alexandre Volta, para tanto utilizou-se materiais como moedas de cinco centavos, arruelas galvanizadas, lâmpadas de LED pequenas, folha de alumínio, papéis toalha cortados no formato da moeda e vinagre, esse momento oportunizou os estudantes a entrarem em discussões e brevemente encerrou-se o conteúdo de pilhas e baterias explicando o funcionamento delas pela eletrólise. Para o segundo momento, perguntou-se aos alunos:

(1) O que é uma ligação metálica? e (2) o que têm de comum entre a prática experimental feita e os metais. A partir das respostas, iniciou-se a aula sobre ligações metálicas tendo como suporte a imagem do mar de elétrons, sendo assim, as características das ligações como maleabilidade, ductilidade, altos pontos de fusão e ebulição, brilho característico, estados físicos, condutividade elétrica e térmica foram explicados através do mar de elétrons. Após ensinar sobre as propriedades dos metais, passou-se para o último momento da aula, perguntou-se aos estudantes se eles reconheciam o personagem que estava na tela, depois de ouvir os comentários e desta vez sabendo quem era o personagem, perguntou-se quais elementos da tabela periódica era possível que o Magneto controlasse e se encontravam semelhanças nos poderes do anti-herói e o assunto da aula.

⁴ Magneto é um personagem fictício do Universo da Marvel Comics. Magneto é um mutante com enormes poderes de manipulação de campos magnéticos e controlador de metais

Resultado e Discussão

A prática sobre pilhas e ligações metálicas foi aplicada para turma de 1º ano e repetiu-se apenas o experimento de pilhas em uma turma de 3º ano, que estavam aprendendo eletrólise.

Notou-se que os alunos do 1º ano tinham conhecimento das pilhas em objetos básicos do dia a dia, como um controle remoto, e as baterias nos automóveis e celulares. Diferentemente do que aconteceu na turma do 3º ano, que deram exemplos de rádios, lanternas e relógios. Neste momento, duas alunas entraram em um questionamento se o relógio era feito de pilha ou bateria, até que a estudante “A” trouxe uma observação: “eu acho que são bateria, porque eu já vi escrito embaixo daquela coisinha redondas de relógio” Esse instante, percebeu-se de como é importante o diálogo e debate dentro da sala de aula, pois tanto o aluno, os colegas e o professor podem aprender juntos.

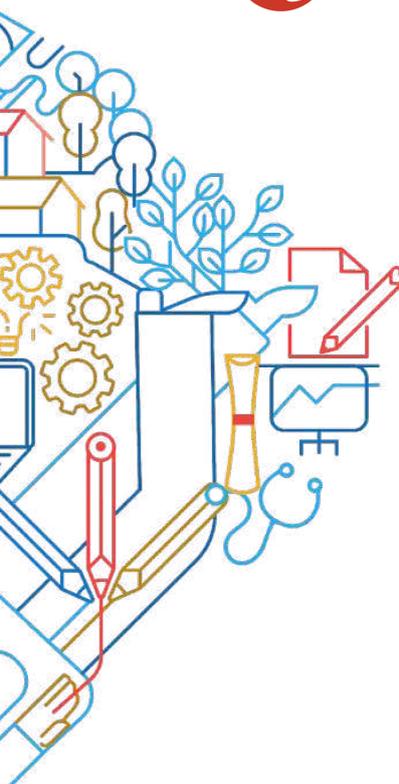
Outro aspecto que se encontrou na turma de 1º ano é que eles não sabiam diferenciar os dispositivos e nem como funcionava cada um, uma estudante conseguiu responder “eles têm polo negativo e positivo”, mas não tinha noção do que eram esses polos; percebeu-se nas respostas que eles encontraram semelhanças em ambos, isto é, a condução de energia. Ao contar a história da primeirapilha criada (pilha de Volts) e somado a prática experimental cujo eles montaram a pilha, foi possível a compreensão do significado “volts”; em ambas das turmas, uma estudante perguntou se o termo volts tinha a ver com o criador da pilha, e de fato possui. Outras alunas perguntaram quantos volts a pilhacaseira transmitia ou a quanto que a luz de LED aguentava, sendo possível utilizar um multímetro para medir.

Quando encerrado a primeira parte da aula na turma do 1º ano, fomos para o foco principal a aula de ligações metálicas, ao perguntar aos alunos se eles identificavam algo na prática feita e os metais utilizados a classe não sabia dizer de imediato, até que houve estudantes que responderam:

E1: A moeda de 5 centavos é feita de cobre, né? e o E2: Eu acho que isso (arruela) deve ser feito de zinco. O que esses estudantes não imaginavam é que na verdade os objetos citados não são feitos somente de cobre e zinco, mas que há também outros metais como aço revestido, alumínio e entre outros metais e tais espécies são chamadas de ligas metálicas, termo que eles conheciam mas não sabiam que se tratava. Aos poucos explicou-se as propriedades dos metais, suas ligações e por fim fomos ao último momento da aula.

Nessa hora, perguntou-se aos alunos qual personagem estava na tela, ouvimos respostas como: “ele é mutante do X-men”; “aquele homem que controla os metais”; “ele é aquele personagem que possui o poder de magnetismo”; até chegar na resposta que queríamos ouvir “é o Magneto”. Durante esse momento, reforçou as habilidades do Magneto utilizando as propriedades dos metais como moldagem dos metais (maleabilidade); manipulação de metais (transformar em ligas metálicas ou dissipar em fragmentos) e com auxílio do poder de magnetismo, é possível gerar uma alteração no campo magnético provocando o surgimento de um campo elétrico, que por sua





vez, pode produzir uma corrente elétrica em um material condutor (condução de energia). Agora sabendo quem ele é e tendo a noção de seu poder perguntou a eles, com auxílio da tabela periódica, quais eram os possíveis metais a ser controlado pelo Magneto, os alunos responderam:

A1: Alumínio; A2: Cobre e Zinco, este que associou o material utilizado na aula de pilhas e o A3: Ferro. Tais respostas mostraram para as bolsistas que os alunos reconhecem metais simples da tabela periódica, estes são os que estão mais presentes no seu cotidiano e notaram que também são metais passíveis de controle do anti-herói. Um dos alunos conseguiu associar os poderes do Magneto com o controle da água, o que de certa forma também está correto; a água junto com o eletromagnetismo fazem uma ação de diamagnetismo, isto é, permite que o Magneto possa voar sobre as águas. As aulas práticas e interativas são ótimos estimulantes de curiosidades, aliando a teoria com a prática e principalmente fazendo sentido de sua aplicabilidade na realidade do estudante.

Considerações Finais

Esse trabalho trata-se de uma prática de ensino orientada de cunho qualitativo e exploratório, todo o objetivo estava focado em os alunos relacionar o conteúdo com o seu cotidiano e com um personagem que fez parte de sua infância ou adolescência.

Ao reconhecer essa figura, podemos entender que as histórias em quadrinhos, filmes ou séries são uma possibilidade de material metodológico. Esses materiais são até mesmo passíveis de discussões e debates, visto que, acontece das abordagens transmitidas pelas HQ's e plataformas de streaming Hollywoodianas serem muitas vezes cativantes ou errôneas.

Nota-se que metodologias como a que foi utilizada neste trabalho pode ser utilizada em demais conteúdos da química e, além disso, em outras disciplinas do ensino médio como biologia, física ou história. O diálogo, debate e investigação em sala de aula são muito importantes nas abordagens didáticas.

Por isso, a proposta do universo geek como uma forma de recurso didático torna-se tão positiva e também uma grande contribuição no ensino de ciências, uma vez que pouco se utiliza e relaciona tais personagens com as disciplinas escolares.

Referências bibliográficas:

BATTEZZATI, Atilla. **X-Men: 5 fatos bem curiosos sobre o Magneto**. Disponível em: <https://atualinerd.com.br/x-men-magneto-e-suas-curiosidades/>.

DE SOUZA, Douglas W. Nogueira; DE OLIVEIRA, Rubens Soares; DE OLIVEIRA, Augusto Gomes. **“MAGNETO” EM SALA DE AULA? REFLEXÕES ACERCA DE CONCEITOS FÍSICOS, ANTROPOLÓGICOS E SOCIAIS**. VI Congresso Nacional de Educação. 2019. Fortaleza, Ceará. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook3/PROPOSTA_EV127_MD4_ID7214_21082019113651.pdf

KNECHTEL, Carla Milene; BRANCALHÃO, Rose Meire Costa. **Estratégias lúdicas no ensino de ciências**. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, p. 2354-8, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2354-8.pdf>

MIRANDA, Lucas. **Magneto: um supervilão que não estudou física**. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/ciencianerd/2020/06/27/magneto/>.

Pilha caseira. Universidade do Pará. Disponível em: <https://labdemon.ufpa.br/eletricidade-e-magnetismo/pilha-caseira>.





REAÇÕES ORGÂNICAS DE SUBSTITUIÇÃO CONTEXTUALIZADA AO TEMA DE EXPLOSIVOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

ORGANIC SUBSTITUTION REACTIONS CONTEXTUALIZED TO THE SUBJECT
OF EXPLOSIVES: AN EXPERIENCE REPORT

Emmanuelle Rosa Rocha¹

Emily Dourado Gomes²

Isabelle Teixeira da Mata³

Palavras-chave: PIBID, relato de experiência, química.

Keywords: PIBID, experience report, chemistry.

O presente trabalho consiste em um relato de experiência das autoras no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Brasília. As atividades ocorreram no período de março a julho de 2023 com alunos do 3º ano do curso técnico em alimentos integrado ao ensino médio, sendo desenvolvidas práticas de ensino orientada e experimentos para os alunos. Diante o objetivo do programa de antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula, o trabalho tem como objetivo discutir e avaliar a contribuição do PIBID para a formação docente inicial. Com o auxílio dos estudantes, buscou-se tornar os conteúdos de química mais atrativos numa perspectiva tradicional, sem o auxílio de experimentos a fim de despertar de maneiras diferentes o interesse dos alunos.

Introdução

Um dos grandes desafios dos docentes na atualidade é despertar o interesse dos estudantes acerca dos conteúdos, para assim provocar uma presença mais ativa dos mesmos nas salas de aula. Devido a isso, é preciso modificar as práticas e planejamento escolares com o auxílio dos estudantes a fim de entender seus interesses e motivações para torná-los protagonistas do processo de aprendizagem.

Quando se trata de despertar o interesse nas aulas de química, muitos professores recorrem à utilização de práticas experimentais. Tal alternativa é muitas vezes útil, no entanto, esse estímulo pode provocar um efeito reverso ao esperado. Um dos principais problemas que podem ocorrer é a não relação do experimento com o conteúdo anterior ou investigar, debater e problematizar o seu uso, tornando o aluno o agente ativo do seu processo de aprendizagem já que suas vivências serão fontes desencadeadoras posteriormente aprendido, fazendo com que a prática experimental perca seu propósito didático e sirva somente de espetáculo para os estudantes.

Segundo Luria (1979), estímulos atrativos como cores e sons estão presentes na

atenção involuntária que por sua vez é responsável por despertar o interesse do sujeito, todavia, essa atenção não se mantém por muito tempo, sendo preciso mediar a atenção voluntária dos sujeitos. Para Vygotsky (1998), a mediação realizada pelo docente contribui para o processo de aprendizagem dos estudantes e também permite uma participação ativa nesse processo.

O presente trabalho tem como objetivo abordar a temática de explosivos para promover a contextualização do conteúdo de reações orgânicas de substituição. no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) diante o objetivo do programa de antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula.

Metodologia

A proposta citada é um reflexo da experiência de prática de ensino orientada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Brasília, Campus Gama. A atividade foi realizada na mesma instituição em uma turma do terceiro ano do curso técnico integrado ao ensino médio em alimentos.

Primeiro momento - Antes da aula

No início do primeiro semestre letivo de 2023, foi realizada uma avaliação diagnóstica com os alunos, a avaliação tinha como objetivo conhecer os conteúdos de interesse dos estudantes e avaliar seus conhecimentos químicos prévios. Os principais temas de interesse citados foram bombas, cosméticos e corpo humano.

Considerando tal dado, foram pensadas propostas de aulas que pudessem relacionar os conteúdos de química previstos para o 3º ano do curso juntamente com os interesses dos alunos. Dessa forma, propôs-se uma aula temática sobre a química dos explosivos como forma de contextualizar o conteúdo de reações orgânicas de substituição.

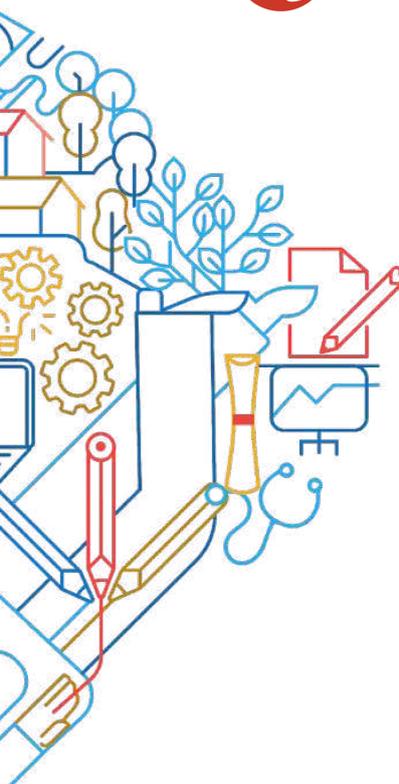
Segundo momento - Para a aula

Para a aula, foi elaborado um slide abordando sete tipos de explosivos: bomba nuclear, pólvora, granada, dinamite, coquetel molotov, TNT e C4, contendo informações sobre o funcionamento de cada explosivo e suas reações químicas. Antes do início da aula expositiva foi entregue um quadro dividido em três colunas que deveria ser preenchido durante a apresentação do conteúdo, a primeira coluna estava preenchida com tipos de explosivos que seriam apresentados, a coluna do meio era referente às reações químicas que aconteciam e a última abordava sobre as classificações dos explosivos.

Terceiro momento - Durante a aula

No primeiro momento da aula os estudantes foram questionados sobre o que eles entendiam por explosivos e as respostas de maneira geral tinham relação com explosão. No momento seguinte se iniciou uma aula expositiva abordando inicialmente as classificações dos explosivos em heterogêneo, homogêneo, mistos, alto, baixo, primário e secundário.





No segundo momento da aula foi exposto sobre o primeiro explosivo, a bomba. Foram abordados três tipos de bombas, a de Hiroshima e Nagasaki em que se ocorre o processo de fissão nuclear e bomba de hidrogênio em que se tem o processo de fusão nuclear. Além de mostrar os diferentes processos químicos também foram abordados o desenho de cada explosivo e o contexto histórico da sua invenção. Os explosivos apresentados na sequência apresentaram o mesmo esquema do primeiro.

Resultados e discussão

A concepção inicial dos estudantes acerca de explosivos era relacionada a explosões. Quando questionados acerca do que eles achavam que cada classificação significava, somente com o nome (homogêneo e heterogêneo, alto e baixo explosivo) os estudantes conseguiram chegar perto das definições das classificações.

Houve uma tentativa de interdisciplinaridade dos conteúdos de química com os de história acerca do contexto da Segunda Guerra Mundial abordando o acidente ocorrido em Hiroshima e Nagasaki e o Projeto Manhattan, no entanto, a contextualização não foi totalmente possível porque os estudantes ainda não haviam estudado sobre a segunda guerra mundial na matéria de história. Devido a isso, foi necessário que houvesse uma breve contextualização sobre os acontecimentos que antecederam o surgimento da bomba atômica.

Em sequência foi apresentado sobre a pólvora, quando questionados sobre os usos do explosivo na sociedade atual os estudantes relacionaram seu uso a armas de fogo esquecendo do seu uso mais comum no cotidiano, nos fogos de artifício. Também foram questionados acerca da composição da pólvora e alguns alunos sabiam que na composição havia enxofre e carbono, no entanto não sabiam da presença do nitrato de potássio.

Em muitos momentos da aula, os estudantes tiveram espaço para compartilhar com os demais colegas o que eles sabiam sobre cada explosivo, contribuindo bastante para a evolução da aula. Os alunos trouxeram explicações acerca das bombas, do funcionamento da granada, da composição da dinamite, da reação do coquetel molotov e da C4.

Apesar do foco da aula serem as reações orgânicas de substituição, alguns dos explosivos apresentavam reações de oxirredução. Essa escolha teve como objetivo uma relação com o conteúdo anteriormente abordado com os alunos, eletroquímica, e um conteúdo ainda não ensinado, reações orgânicas de oxirredução.

O quadro entregue para ser preenchido durante a apresentação tinha como objetivo que os estudantes utilizassem daquele espaço para esquematizar o conteúdo aprendido, muitos alunos utilizaram da folha para a esquematização e alguns usaram o próprio caderno.

A prática de ensino orientada contribuiu para uma melhor compreensão do conteúdo de ligações orgânicas de substituição, saindo um pouco do tradicional abordando uma temática de interesse dos alunos. Apesar dos estudantes quererem experimentos a fim de observar as explosões, foi notório o interesse e atenção dos alunos acerca do que era apresentado.

Referências bibliográficas:

Leonardo, N. S. T., & Silva, S. M. C. D. (2022). A relevância da escola no desenvolvimento das funções mentais superiores: contrapondo-se à medicalização.. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26.

Luria, A.R. (1979). *La atención* (M. Torres, trad.). Em A. R. Luria, *El cerebro em acción*. Barcelona: Fontanela.

SILVA, H. N. A. et al.. Uma abordagem das funções álcool e éter contextualizada ao tema drogas: relatos de uma experiência proporcionada pelo estágio supervisionado docente. *Anais VII CONEDU - Edição Online...* Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69642>>. Acesso em: 11/10/2023 23:11

Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.





A PRESENÇA FEMININA EM CURSOS DA ÁREA DE COMPUTAÇÃO NO IFRS: UM ESTUDO SOBRE PERMANÊNCIA E VERTICALIZAÇÃO

Elisangela Muncinelli Caldas Barbosa¹

Daniela de Campos²

Palavras-chave: Gênero. Computação. Verticalização. Permanência.

Este texto é o resultado de uma pesquisa realizada no ano de 2020 que visava entender o processo de verticalização de discentes, com enfoque especial às alunas, nos cursos da área de informática de três campi do IFRS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul), a saber: Bento Gonçalves, Farroupilha e Feliz. O estudo objetivou entender, através de dados quantitativos, a participação feminina no Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas nos campi acima mencionados, considerando a verticalização do ensino. A partir desse entendimento, também se configurou como meta da pesquisa a discussão sobre o espaço ocupado pelas mulheres nos cursos de ensino médio integrado em informática da instituição e a avaliação de se o processo de verticalização de ensino, nos campi analisados, contribuiu de fato para a permanência das mulheres na área da computação.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa exploratória, que partiu, inicialmente, da revisão de literatura sobre o tema: verticalização e representatividade feminina nas áreas de STEM (do inglês Science, Technology, Engineering and Mathematic), em especial na área da Computação. Essa parte do trabalho fornece subsídios para que seja possível estabelecer um panorama reflexivo entre os cenários internacional, nacional e local. O estudo também se debruçou sobre documentos produzidos por diversos órgãos (governamentais ou não), tais como, o Censo da Educação Superior e o Retrato das Desigualdades, além de pesquisas da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

A escolha pelos campi mencionados ocorreu por oferecerem os cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (TI) e Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS). Com isso, além de avaliar a representatividade feminina nesses cursos, foi possível investigar se o processo de verticalização de ensino contribuiu para a permanência das estudantes na área da Computação. Ou seja, foi avaliado se as estudantes que cursaram o Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio seguiram sua trajetória acadêmica no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Ressalta-se que a pesquisa considerou o período entre 2017 e 2020, considerando que nesse interstício, como já dito, os três campi em estudo ofertavam tanto o curso de TI quanto de ADS, sendo

¹Doutora em Química. Docente do IFRS Campus Farroupilha. Email:elisangela.caldas@farroupilha.ifrs.edu.br

²Doutora em História. Docente do IFRS Campus Farroupilha. Email:daniela.campos@farroupilha.ifrs.edu.br

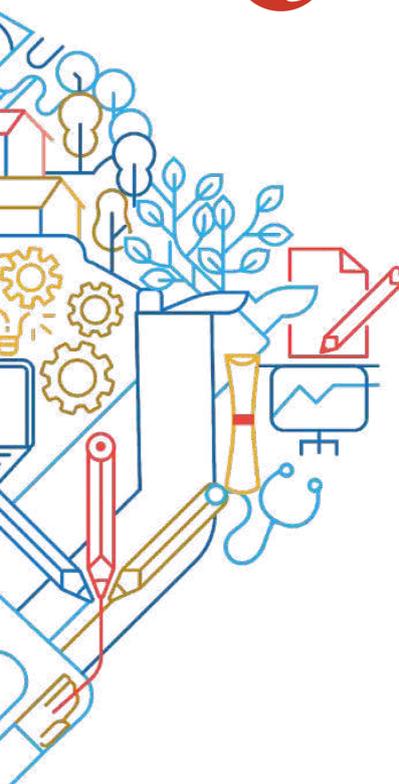
possível averiguar tanto a presença feminina nos cursos quanto a verticalização dentro do mesmo eixo tecnológico – neste caso, a tecnologia da informação e comunicação. Os dados analisados foram coletados a partir da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e dos Sistemas de Registros Acadêmicos da Instituição (Sistema de Informações Acadêmicas – SIA e Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA), com o auxílio das coordenadorias de registros acadêmicos dos três campi.

A proposição da pesquisa surgiu a partir de um estudo sobre mulheres nas carreiras de STEM e da consequente verificação de que os dados apontavam que nos cursos superiores do país da área de Computação a razão mulher/homem era de 0,13 (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2019, p. 26). Adicionalmente, segundo a ONU Mulheres (ONU Mulheres Brasil, 2018), na atualidade, as mulheres representam apenas 25% da força de trabalho da indústria digital e, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2019, na área de Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação, a maioria dos concluintes são do sexo masculino, correspondendo a 86,4% do total (INEP, 2020a). Além disso, a convivência com alunas e alunos do curso técnico na área de informática possibilitou a observação empírica de que existe uma diferença substancial entre a participação feminina no curso técnico e no curso superior. São dados preocupantes que podem impactar, num primeiro momento, na verticalização entre os níveis de ensino e, num segundo momento, no prosseguimento e na permanência das alunas nos cursos superiores, colaborando com os índices de evasão.

O breve panorama estatístico demonstra a baixa representatividade feminina nas áreas STEM, no âmbito acadêmico e, conseqüentemente, com impacto no mercado de trabalho, principalmente no campo da Computação. Essa realidade é o resultado da interação entre diversos elementos no processo de socialização e aprendizagem. Tais elementos englobam normas sociais, culturais e de gênero, as quais impactam a maneira pela qual meninas e meninos são criados, como aprendem e se relacionam no contexto familiar, escolar e social e influenciam, posteriormente, suas crenças, comportamentos e escolhas (UNESCO, 2018). Entende-se que a igualdade de oportunidades tende a produzir um corpo científico globalmente mais diversificado, no qual a participação das mulheres nas carreiras de STEM, além de ser uma pauta ética e de justiça social, é também interessante do ponto de vista econômico e tecnológico (BRITO et al., 2015). Nesse mesmo sentido, existe a compreensão de que a escola tem a função social de diluir/desconstruir estereótipos e defomentar práticas educativas que naturalizem a participação das meninas nas áreas de STEM. No âmbito dos Institutos Federais, devido à sua configuração dada pela Lei que os criou, há a possibilidade de tal desconstrução graças à verticalização do ensino.

Isso significa que um estudante que cursou a formação profissional técnica integrada ao ensino médio pode, posteriormente, inserir-se no mundo do trabalho ou seguir uma carreira de nível superior na mesma instituição e na mesma área em que concluiu sua formação técnica. Também é possível realizar as duas coisas ao mesmo tempo, ou seja, conciliar as atividades do mundo do trabalho paralelamente ao ensino superior, que geralmente é cursado no período noturno, em uma instituição pública (Lei nº 11.892/2008).





Assim, a verticalização, no que se depreende da Lei, é tida como uma ferramenta que potencializa a utilização de recursos dos IFs: os espaços físicos e os recursos humanos. Dessa maneira, a possibilidade de verticalização fornecida aos alunos pelos IFs pode ser um importante mecanismo de desenvolvimento educacional, cumprindo um relevante papel social, e, também, uma oportunidade de prosseguimento dos estudos em uma determinada área, na sua própria comunidade. Contudo, esta pesquisa, como já delineado acima, comprovou que, nos cursos analisados, a verticalização não atinge da mesma forma alunas e alunos.

Para avaliar a participação feminina nos cursos em estudo TI e ADS utilizou-se, inicialmente, dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (PNP). OS dados informam que três campi, em ambos os cursos (TI e ADS), a presença feminina é inferior à masculina. No caso do curso de ADS, os dados se aproximam e corroboram com os do cenário nacional, os quais foram apresentados recentemente no documento “Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil”, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018), o qual afirma que as mulheres correspondem a apenas 13,3% das matrículas nos cursos presenciais de graduação na área de Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação.

Os dados da verticalização entre os cursos TI e ADS, em cada *campus*, foram retirados dos Sistemas de Registros Acadêmicos Institucionais, SIA e SIGAA, considerando-se que os discentes que concluíram o curso de TI em 2017 tiveram a oportunidade de verticalizar para ADS em 2018, e assim sucessivamente. Considerando a verticalização entre os cursos de TI e ADS, no período de 2018 a 2020, é possível observar que 15%, 25% e 11% dos alunos e alunas que concluíram o curso de TI ingressaram no curso de ADS nos *campus* Bento Gonçalves, Farroupilha e Feliz, respectivamente. Por outro lado, ao analisar a verticalização com um recorte de gênero, os dados mostram que as mulheres se encontram, mais uma vez, em desvantagem em relação aos homens. No mesmo período (2018-2020), onze homens e apenas três mulheres realizaram a verticalização no *campus* Bento Gonçalves; quinze homens e duas mulheres no *campus* Farroupilha; já em Feliz a verticalização foi exclusivamente masculina, já que nenhuma mulher optou pela verticalização entre esses dois cursos.

O Ensino Médio corresponde ao período em que a decisão sobre qual carreira seguir começa a se consolidar. O curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (TI) é uma oportunidade valiosa para que, especialmente as estudantes, desenvolvam interesse pela computação e sigam uma trajetória acadêmica nessa área aproveitando, por exemplo, a verticalização ofertada na instituição. No entanto, percebemos um declínio no interesse das alunas pela área, que pode estar relacionado à falta de identidade científica, seja pela ausência de modelos de referência ou pelo ambiente que reproduz visões estereotipadas que desmotivam a permanência das mulheres nesse campo de atividade.

Há, portanto, um enorme desequilíbrio de gênero – o qual pode gerar um alerta para que o IFRS se volte à verticalização como uma oportunidade de inserir mais mulheres nos cursos tecnológicos. No entanto, não basta que as mulheres ingressem no curso: é preciso criar ambientes favoráveis para que elas permaneçam e sigam nessas carreiras. A partir desta pesquisa quantitativa que evidenciou a baixa

representatividade feminina nos cursos de TI e ADS, deu-se continuidade a uma investigação que se debruçou na realidade apresentada no Campus Farroupilha, com uma metodologia qualitativa que utilizou como técnica de investigação entrevistas semiestruturadas com alunas concludentes e egressas do Campus do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (TI).

Referências bibliográficas:

BRITO, Carolina; PAVANI, Daniela., LIMA Jr, Paulo. Meninas na Ciência: atraindo jovensmulheres para carreiras de Ciência e Tecnologia. **Gênero**, v. 16, n. 1, p. 33-50, jun.-dez.2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. **Estudos e pesquisas** – Informação Demográfica e Socioeconômica n. 38 Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em:18 mar. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA.
Cadernos

ODS – ODS 5: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. Brasília:IPEA, 2019. Disponível em:https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190711_cadernos_ODS_objetivo_4.pdf. Acesso em: 22 de junho de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Censo da Educação Superior 2019. Resumo Técnico. Brasília: INEP,2020a. Disponível em:<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 15 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Censo da Educação Superior 2019. Apresentação da Coletiva de Imprensa Brasília: INEP, 2020b. Disponível em:<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 15 fev. 2021.

ONU Mulheres defende investimentos públicos e privados em igualdade de gênero paraaumentar participação de meninas e mulheres em ciência e tecnologia. **ONU MULHERES Brasil**, 2018. Disponível em:<http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-defende-investimentos-publicos-e-privados-em-igualdade-de-genero-para-aumentar-participacao-de-meninas-e-mulheres-em-ciencia-e-tecnologia/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Decifrar código: educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). – Brasília, 2018. Disponível em: [Decifrar o código: educação de meninas e mulheres em STEM](#) . Acesso em 29 ago. 2023.





O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA: A ONILATERALIDADE NA FORMAÇÃO INTEGRADA DOS CURSOS TÉCNICOS DO IFG/GOIÂNIA OESTE

EL CURRÍCULO INTEGRADO EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA Y
TECNOLÓGICA: ONILATERALIDAD EN LA FORMACIÓN INTEGRADA
DE CURSOS TÉCNICOS DEL IFG/GOIÂNIA OESTE

Eliene Lacerda Pereira¹

Jonatas Maia da Costa²

Karinne Machado Silva³

Palavras Chave: Currículo Integrado; Formação Integrada;
Interdisciplinaridade; Onilateralidade.

Introdução

Este relato é parte do projeto de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física-UnB, na linha de pesquisa aspectos socioculturais, educacionais e de promoção da saúde das práticas corporais, no tema Educação Física Escolar e da experiência como docente de na educação profissional e tecnológica.

No atual contexto econômico e político do Brasil, temos nos deparado com políticas/reformas educacionais que têm incidido de modo profundo na precarização do trabalho docente e na instrumentalização da formação proposta para os níveis, etapas e modalidades da educação nacional. Dentre elas, na educação profissional, ressurgiu a discussão acerca da integração curricular no país, provocando uma reorganização do currículo integrado ao ensino técnico/médio.

Este relato de experiência tem como objetivo central analisar a proposta de Integração na formação dos estudantes/juventudes diante das recentes reformas da educação profissional técnica e tecnológica dos cursos integrados do Instituto Federal de Goiás-IFG/Goiânia Oeste e como objetivos secundários foram: ampliar o diálogo entre os componentes curriculares; Integrar as turmas, os cursos e o conhecimento; Aprofundar a reflexão dos temas ao contexto atual da sociedade; Otimizar o tempo de atividades assíncronas e; Contribuir na formação integrada dos jovens.

Como problemática, definimos: Quais os limites e possibilidades da proposta de integração na formação integrada para as juventudes dos cursos integrados do Instituto Federal de Goiás-IFG/Goiânia Oeste?

¹Professora mestre do Instituto Federal de Goiás - IFG/Goiânia Oeste, doutoranda em Educação Física FEF/UnB - eliene.pereira@ifg.edu.br

²Professor doutor da Faculdade de Educação Física FEF/UnB - jonatasmcosta01@gmail.com

³Professora doutora do Instituto Federal de Goiás - IFG/Goiânia Oeste - karinne.silva@ifg.edu.br

Trazemos aqui a fundamentação de categorias importantes para entender o processo e um breve relato da experiência da proposta de integração apontando os desafios e avanços do trabalho docente no IFG – Câmpus Goiânia Oeste.

Diálogo com os Autores

Para compreender e discutir sobre educação profissional torna-se necessário aprofundar os conceitos a cerca de categorias como formação integrada, currículo integrado, interdisciplinaridade e onilateralidade, dentre outras. A partir dos estudos de Queiroga (2018) a discussão sobre Curricular Integrado reaparece nos anos 1990 no Brasil, sugerindo que o currículo seja organizado de forma integrada, na perspectiva de superar o trabalho disciplinar, fragmentado que rege a educação.

Conforme Santomé (1998), o que está caracterizando a educação obrigatória em todos os países é o seu interesse em obter uma integração de campos do conhecimento e experiências que possibilitem uma compreensão reflexiva e crítica da realidade. É uma década caracterizada como um período de mudanças processadas no sistema educacional brasileiro, particularmente na educação profissional de nível técnico (Queiroga, 2018, p. 3).

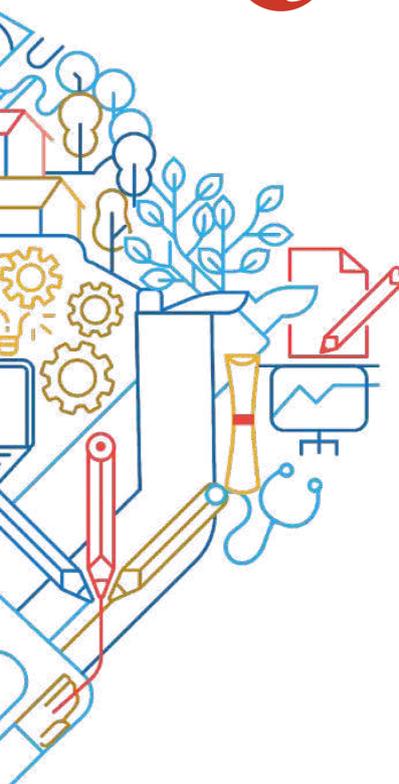
Como alicerce para a formação integrada buscamos refletir, a partir do currículo integrado, na perspectiva politécnica. Neste sentido, “a proposta interdisciplinar se embasa na concepção marxiana de trabalho coletivo. Neste sentido os docentes se unem, compartilham e constroem um projeto de educação emancipatória e de sociedade que objetiva à superação da divisão técnica e social do trabalho” (MACIEL et al, 2017, p. 479).

A integração, apesar de não contemplar a educação politécnica, se aproxima da proposta de formação integrada, sendo entendida por Saviani (2003) como uma “travessia” para se chegar à “politecnia” que, diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo.

A fundamentação proporcionada por Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005, p. 15) ajuda a compreender o ensino médio integrado ao ensino técnico, pois embora a “integração seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele, porque a conjuntura da realidade não o permite.”

Nesta perspectiva, para se compreender o processo interdisciplinar, com base em Barbosa (2006) é preciso analisar a realidade concreta, estando aberto a novas possibilidades. O homem é um ser na sua totalidade: social afetivo, carregando seu aspecto genérico histórico-social, que vive em contradição. O autor busca reconstruir o conceito de interdisciplinaridade, a partir do Materialismo Histórico, entendendo-o como ponto de partida, sendo necessário apreender no pensamento as contradições





presentes na prática e também as possibilidades de superação em desenvolvimento, ampliando e mudando a perspectiva da categoria.

A partir da categoria trabalho, Manacorda (2007) apresenta os fundamentos de Marx no que se refere uma categoria importante para a compreensão da formação integrada: a onilateralidade.

Para o autor, o trabalhador se apresenta física e mentalmente rebaixado a uma máquina, tornado pela divisão do trabalho, cada vez mais unilateral e dependente, considerado pela economia política um “burro de carga” reduzido às mais restritas necessidades corporais. O trabalho alienado é a denúncia da condição do operário, que tanto mais pobre se torna quanto mais produz riqueza; tanto mais desprovido de valor e dignidade quanto mais cria valores.

Nesta direção Manacorda (2007, p 88-89) apresenta o conceito de onilateralidade diante da “realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza.

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (Manacorda, 2007, p. 89-90).

Frente as reformas educacionais Freitas (2018) nos alerta quanto ao processo de privatização empresarial da educação, o avanço da nova direita e suas políticas neoliberais, além do autoritarismo que se expressa nas reformas destinadas à educação a exemplo da construção e aprovação da Base Nacional Comum Curricular– BNCC e a Reforma do Ensino Médio, que a entende como mercadoria na lógica do capital.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia desta experiência partiu da abordagem qualitativa, com o envolvimento de 12 docentes e aproximadamente 250 estudantes, totalizando nove turmas dos 3 cursos de Ensino Médio Integrado em Tempo Integral.

A organização do trabalho pedagógico se deu com reuniões semanais, via *Google Meet*, com todo o coletivo para alinhar as discussões sobre as temáticas, onde o mesmo elegeu, a partir dos planos de ensino dos componentes participantes da proposta, temas geradores que permearam as discussões ao longo dos anos de 2020 e 2021.

O componente Educação Física articulou o conhecimento, a partir dos conteúdos junto com sociologia, filosofia, geografia, história, língua portuguesa e língua inglesa.

Para facilitar a aprendizagem a avaliação dos estudantes e a sistemática da Integração construímos uma única sala virtual na plataforma *Moodle*, onde todos os componentes curriculares se organizaram e definiram, coletivamente, as ferramentas,

recursos e estratégias metodológicas para as atividades síncronas e assíncronas.

Realizamos avaliações, mediante a ferramenta questionários, com questões específicas e interdisciplinares que contemplaram o eixo temático e os conteúdos abordados. E ainda, ao final de cada semestre os estudantes responderam um formulário de autoavaliação e avaliação da Integração.

Considerações

Esta proposta de “Integração” é desafiadora! No entanto, aprofundou-se o olhar do corpo docente e discente acerca das possibilidades para o currículo integrado na formação integral dos estudantes.

Como apresentado por Pereira, Ribeiro e Rocha Júnior (2021), diante da problemática levantada, esta experiência apresentou limites como: resistência por parte de estudantes e docentes; grande volume de mensagens, que extrapolaram horários e dias de trabalhos; a dificuldade de docentes e discentes em dominar a plataforma, tempo pedagógico reduzido; questões burocráticas da organização do trabalho pedagógico e; a falta de um técnico de informática no Câmpus.

Entretanto ao logo do ano, na autoavaliação e no ENEM os estudantes conseguiram perceber a articulação dos conhecimentos de forma integrada, ampliando a compreensão dos eixos integradores e temas discutidos, relacionando-os ao atual contexto social, cultural, político, econômico e sanitário diante dos efeitos avassaladores da pandemia.

Aproximar e relacionar as temáticas propostas favoreceu a ampliação do conhecimento, assim como, uma maior possibilidade de diálogo, discussão, reflexão e crítica de um tema sob vários olhares. Apesar dos desafios, colhemos bons frutos e a Integração foi compreendida pelos estudantes e docentes conseguindo contribuir para formação integrada dos estudantes, princípio da Educação Profissional Técnica e Tecnológica.

Referências bibliográficas:

BARBOSA, Sebastião C. Realidade, Concreticidade, interdisciplinaridade: totalidade em movimento. In: Interdisciplinaridade na Escola: conceituação e exercício a partir de oficinas. Goiânia: Editora da UFG, 2006.

CIAVATTA, Maria (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); RAMOS, Marise (Org.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2005. FREITAS Luiz Carlos de. A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas idéias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.





MACIEL, Antônio Carlos; JACOMELI, Mara Regina Martins; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Fundamentos da Educação Integral Politécnica: da teoria à prática. In: Educação e Sociedade. Campinas, v. 38, n.º. 139, p.473-488, abr.-jun, 2017.



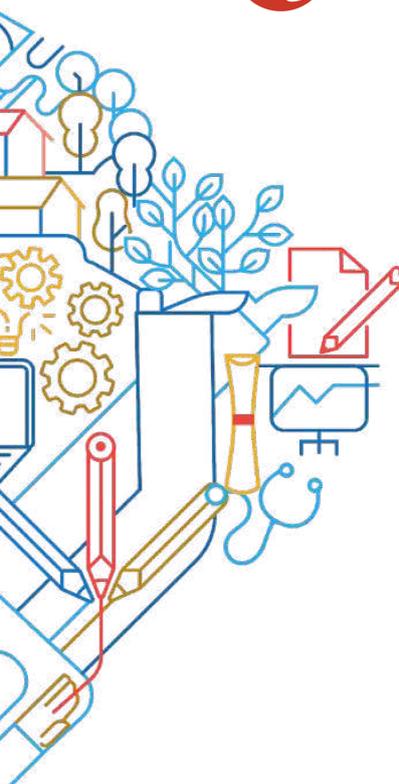
MANACORDA, Mário Alighiero. Marx e a Pedagogia Moderna. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.



PEREIRA, Eliene L.; RIBEIRO, John Carlos; ROCHA JUNIOR, Anário D. Integração entre Humanidades, Linguagens e Educação Física no Sistema de Ensino Emergencial: uma proposta pedagógica para os cursos técnicos integrados do Câmpus Goiânia Oeste. Anais do IV Encontro de Licenciatura e Pesquisas em Educação. Trindade, 2021..

QUEIROGA, Ana Lúcia Ferreira de. Integração Curricular: dilemas e desafios a partir do olhar docente. II Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado. Brasília, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO DE JANEIRO (IFRJ) DE PORTAS ABERTAS: UMA
EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA DO CAMPUS ENGENHEIRO
PAULO DE FRONTIN**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE RIO DE JANEIRO
(IFRJ) PUERTAS ABIERTAS: UNA EXPERIENCIA EXTENSIONISTA DEL CAMPUS
ENGENHEIRO PAULO DE FRONTIN

Diones Bernardes dos Santos Motta¹

Sabrina Araújo de Almeida²

Palavras-chave: Ensino Médio; Graduação; Extensão.

Palabras clave: Escuela Secundaria; Graduación; Extensión.

Com a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008) que, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em todo o Brasil, temos a instituição de uma política de estado capaz, acima de tudo, de oferecer educação e qualificação técnica a uma significativa parcela da população que, até então, não tinha acesso a esta modalidade de ensino, a não ser pelas instituições privadas. Neste sentido, municípios pequenos, compreendidos na literatura como municípios do interior, passaram a oferecer esta educação pública federal.

Seria inimaginável, talvez, no início deste século, pensarmos um Instituto Federal em uma cidade, como por exemplo, Engenheiro Paulo de Frontin³, com uma população inferior a treze mil habitantes. Porém, em primeiro de fevereiro de dois mil e dez, é inaugurado em Brasília, com a publicação da Portaria de Autorização de Funcionamento n.º 290 no Diário Oficial da União; e, pelo então Reitor, em trinta de março de dois mil e dez, data em que é formalmente permitido o funcionamento do Campus Engenheiro Paulo de Frontin, ainda como campus avançado subordinado e depende da Reitoria.

A Lei n.º 11.892, na Seção II, das finalidades e características dos Institutos Federais, destaca em seu art. 6º que:

Art. 6º - Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

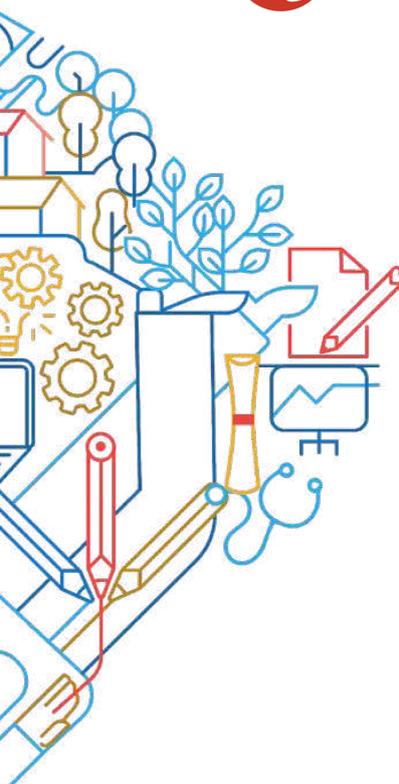
I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação



¹ Mestre e Doutorando em Educação (UFF), Pedagogo (IFRJ), Licenciado em Pedagogia (UFF). Email: diones.motta@ifrj.edu.br.

² Doutora em Educação (UNESA). Professora EBITT (IFRJ), Licenciada em Pedagogia (UNIBAN). E-mail: sabrina.almeida@ifrj.edu.br.

³ Engenheiro Paulo de Frontin é um município brasileiro da região Centro-Sul Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, Região Sudeste do País. Sua população, conforme o IBGE de 2022, é de 12.242 habitantes.



profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008).

Com ênfase no desenvolvimento local e regional e nacional, este trabalho opta por destacar o primeiro, pois acreditamos ser impossível pensarmos em nível macro, sem começarmos no micro, aqui entendido na atuação dos Institutos Federais (IFs) nas pequenas cidades onde estão instalados. Neste sentido, cabe aos IFs, primeiramente, tornar público os seus princípios e finalidades, para que esta proposta seja conhecida e ganhe espaço nas discussões de interesse das regiões que eles abrangem.

Porém, ainda hoje, mesmo após quinze anos da Lei de criação dos IFs e treze anos da Lei de criação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Engenheiro Paulo de Frontin (IFRJ/CEPF), muitos habitantes da região onde está inserido o Instituto, ainda não sabem da existência do mesmo e muito menos dos cursos que oferece. Isso foi possível constatar quando o pedagogo do IFRJ/CEPF, Diones Bernardes dos Santos Motta, mudou-se para a cidade de Engenheiro Paulo de Frontin e, dialogando com a comunidade local, percebeu que muitos moradores não sabiam que no município tem um campus do IFRJ e que lá são oferecidos Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, Curso Superior, Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), Cursos de Pós-Graduação e Cursos de Extensão.

Frente ao cenário de desconhecimento da população, o pedagogo que há pouco tinha se mudado para o Distrito de Morro Azul do Tinguá ao lado do Distrito de Sacra Família do Tinguá, onde fica a sede do campus em Engenheiro Paulo de Frontin, decidiu propor, com o apoio da Direção Geral e de Ensino do campus, o projeto de extensão: “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) de Portas Abertas: Uma Experiência Extensionista do Campus Engenheiro Paulo de Frontin”.

O objetivo central do projeto se baseou em apresentar o IFRJ/CEPF para a própria cidade e para as cidades limítrofes da região Centro-Sul Fluminense: Vassouras, Miguel Pereira, Paracambi e Mendes. Neste ensejo, os objetivos secundários se basearam em divulgar os cursos que são oferecidos, propor visitas guiadas em que o campus fosse apresentado pelos próprios alunos, tanto do Ensino Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio quanto do Curso Superior de Tecnologia em Jogos Digitais. Neste objetivo secundário, em específico, buscou-se promover o protagonismo discente, onde o Grêmio Estudantil do Ensino Médio apresenta o campus para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II Segmento das Escolas visitantes e, o Centro Acadêmico da Graduação apresenta para os alunos do 2º ou 3º ano do Ensino Médio.

A partir do objetivo de apresentar o campus e os cursos que ele oferece, a proposta se baseia, também, em um diálogo com Coordenadores do Ensino Médio e da Graduação, além dos Coordenadores de Extensão, Pesquisa e demais setores, como: Coordenação Técnico-Pedagógica (CoTP), Coordenação do Núcleo de

Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (CoNAPNE) e os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS). Assim, acredita-se que para além de apresentar o campus e os seus cursos, é possível também mostrar as possibilidades de ensino, pesquisa e extensão que a rede federal de educação, ciência e tecnologia pode oferecer aos seus alunos.

Como parte final das portas abertas para as escolas visitantes do município de Paulo de Frontin e dos limítrofes, é oferecido um lanche para os alunos e servidores das escolas. Cabe destacar que, o lanche é feito em forma de uma aula, por meio de outro projeto de extensão no campus, intitulado “O Sabor do Marketing”, coordenado pela professora Dra. Viviam Lacerda. Na prática, os visitantes podem vivenciar uma aula e o que é um projeto de extensão, característico das instituições federais de ensino.

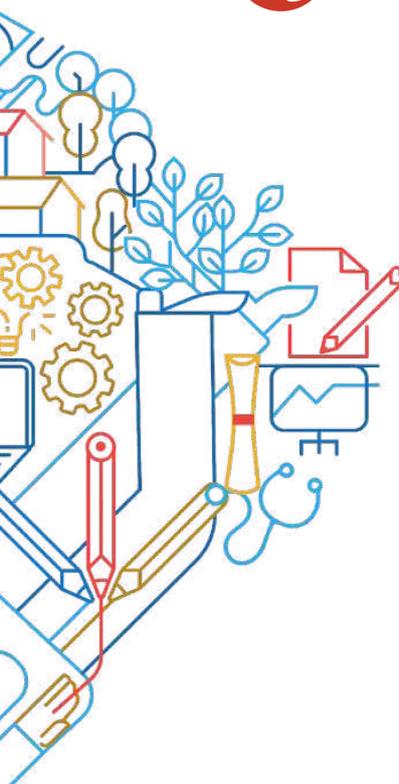
A base teórica do projeto ora exposto é diversa, mas podemos destacar alguns autores, como Santos (2015), Ciavatta e Ramos (2005), Frigotto (2005, 2015) e Pacheco (2011). Santos (2015) nos ajuda a entender que ao analisarmos a experiência de expansão e interiorização dos IFs, é possível identificar lacunas relacionadas a ausência de diálogo com as regiões antes e depois das instalações dos campus, não havendo uma identificação por parte dos habitantes das mesmas em relação a proposta dos IFs, resultando no desconhecimento da própria existência dos prédios e dos cursos que os campus oferecem, mesmo após dez anos de existência, como foi possível identificar no Campus Engenheiro Paulo de Frontin.

Ciavatta e Ramos (2005) e Frigotto (2005, 2015), antes mesmo da promulgação da Lei de criação dos IFs, destacavam que, para a ampliação da qualidade e da escolaridade média da população, é necessário uma expansão da ideia de formação e qualificação para o mundo do trabalho a qual esses Institutos se propõem, é necessário estar nas ruas e convidar as populações dessas regiões a saberem sobre a existência e o significado dessas instituições e qual o projeto que elas têm para aquela região, só assim é que haverá uma democratização do ensino e uma efetiva expansão dos IFs. E, ao contrário disso, caso não propormos iniciativas como a que é compartilhada neste resumo expandido, estaremos, ainda, atendendo a poucos e longe de atingir os objetivos da própria Lei de criação dos IFs.

Neste sentido, os procedimentos metodológicos adotados são baseados a partir de três variáveis de pesquisa documental destacadas por Marconi e Lakatos (2015). A saber: fontes primárias (documentos oficiais); escritas (na forma de leis, decretos, anais) e contemporâneas, considerando que os documentos oficiais são, no geral, a “fonte mais fidedigna de dados” (MARCONI; LAKATOS, 2015, p. 51). Além da práxis (ação-reflexão- ação), ou seja, a prática de ação concreta ilustrada no projeto extensionista em tela.

É notório afirmar que, este projeto extensionista surge de uma necessidade identificada pelo pedagogo recém-chegado ao campus no ano de dois mil e vinte e dois, objetivando dialogar com a comunidade local e regional, apresentando o IFRJ/CEPF e o que ele oferece para a formação dos adolescentes, jovens e adultos, desde a educação básica até a superior. Acredita-se, portanto, que é necessário abrir as portas do que é público e do que foi pensado, inicialmente, para o desenvolvimento local.





É importante que muitos profissionais se desvinculem de um discurso reprodutivista, com argumentos de que a comunidade local e da região não valorizam a Instituição, e se perguntem: o que nós temos feito para que essas comunidades se sintam acolhidas e, acima de tudo, compreendam que este espaço é para elas? E esta pergunta se faz necessária porque muitos alunos e profissionais da educação que visitaram o campus, admitiram não se sentirem capazes de ocuparem este espaço, mas que, a parti da visita, concluíram que sim, são capazes e que iriam fazer o processo seletivo de entrada para o Técnico Integrado ao Ensino Médio e, no caso dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Assim, é possível concluir que, o projeto extensionista: “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) de Portas Abertas: Uma Experiência Extensionista do Campus Engenheiro Paulo de Frontin”, torna público “o compromisso de intervenção dos IFs em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social” (PACHECO, 2011, p. 14).

Referências bibliográficas:

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Brasília, 2008. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido.** Educação e Sociedade, Campinas, v.26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

FRIGOTTO, G. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: gênese e indeterminação da identidade e campo de disputas. In FRIGOTTO, G. (coord. geral). **Ofertas formativas e características regionais: A Educação Básica de nível médio no Estado do Rio de Janeiro.** Relatório de Pesquisa apresentado à FAPERJ em julho de 2015, pp. 85-99.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7. ed. – 8. reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília, São Paulo: Fundação Santillana, Moderna, 2011.

SANTOS, J.A política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: quais são as perspectivas para a nova territorialidade e para a nova institucionalidade? In FRIGOTTO, G. (coord.geral). **Ofertas formativas e características regionais: A Educação Básica de nível médio no Estado do Rio de Janeiro**. Relatório de Pesquisa apresentado à FAPERJ em julho de 2015, pp. 100-112.





MOVIMENTOS POLÍTICOS NA ORIGEM DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

MOVIMENTOS POLÍTICOS EN EL ORIGEN DE LOS INSTITUTOS
FEDERALES DE EDUCACIÓN, EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Diógenes Sgarbi¹

Palavras-chave: Institutos Federais; Educação Profissional e Tecnológica;
Escola Unitária e educação Politécnica.

Objetivo:

- a) **Central:** Contribuir com os estudos que tenham como temários a educação profissional e tecnológica (EPT) do Brasil e com a história dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;
- b) **Secundário:** Entender os pressupostos teórico-políticos de intelectuais e militantes de movimentos sociais que nos anos que antecedem a gênese dos Institutos Federais² se mobilizaram em defesa de um modelo diferente de educação profissional e tecnológica.

Indicações do referencial teórico: nos baseamos no materialismo histórico-dialético, pensado como uma junção de três aspectos: a) uma postura do investigador, que se opõe a visão metafísica da realidade, tão hegemônica no mundo contemporâneo e que se baseia erroneamente na premissa a-histórica do sujeito; b) um método, que provoca uma mediação entre aprender, revelar e expor a estrutura, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais, “a coisa em si”. Isto é, uma teoria do movimento histórico do real que se orienta pelas categorias de totalidade, contradição e mediação; e, c) uma práxis, em que o que importa é a transformação e superação do conhecimento e do plano histórico-social, na perspectiva de que a teoria e a ação são uma unidade indissociável, teórico-prática, que é também o balizador da verdade científico-objetiva. (FRIGOTTO, 1989)

Procedimentos metodológicos: Este artigo se referencia por uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, sendo parte dos resultados da pesquisa de doutorado do autor que se encontra em fase inicial. A técnica utilizada é a pesquisa bibliográfica sobre os temários da história da EPT no Brasil, a criação da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnologia (RFECT), da qual os IFs estão subordinados,

¹ Doutorando do PPG em Ciência Política da Universidade Federal de São Carlos (PPGPol-UFSCar), mestre em Ciência Política pelo PPGPol-UFSCar, graduando em Licenciatura em Ciências Sociais pela FACERES-S. J. R. Preto-SP. Docente EBITT de Sociologia do IFSP-Cantanduba.

² A expressão, “IFs”, como são comumente conhecidos ou, “Institutos Federais”, serão os termos utilizados neste trabalho para se referir aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

bem do “estado da arte” das publicações que tenham os Institutos Federais como objeto de investigação.

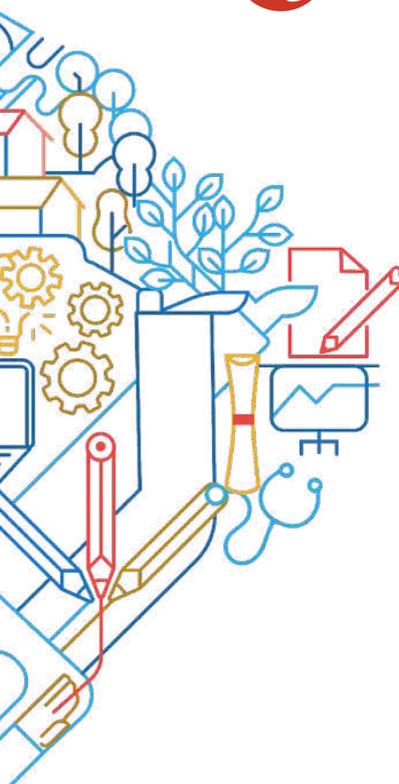
Principais dados e discussão: Este resumo parte da premissa de que o surgimento dos Institutos Federais, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, significou uma mudança de paradigma na história das políticas de educação profissional e tecnológica desenvolvidas até aquele momento na história do Brasil. Surgidos no segundo mandato do governo Lula (PT), os Institutos Federais, em um primeiro momento, incorporaram as estruturas físicas e patrimoniais e o corpo de servidores de 39 Escolas Agrícolas Federais (Agrotécnicas), 7 Escolas Técnicas Federais (ETF), 8 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETVU) e 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), com suas 75 unidades descentralizadas³. Para administrar a nova institucionalidade foram instituídas 38 reitorias em todas as unidades da federação. Em um segundo momento, houve uma rápida expansão dos seus *campi* pelo interior do Brasil, saindo de 160 unidades no instante da fundação dos IFs, para alcançar 602 *campi* no ano de 2021 (BRASIL, 2022).

Pela definição da lei que o criou, os IFs podem ser descritos como “instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2008, art. 2º). Na prática os Institutos Federais foram equiparados em termos de autonomia administrativa e pedagógica às universidades federais e passaram a oferecer uma gama de formação profissional em todos os níveis, com ênfase no ensino médio integrado, incluindo educação de jovens e adultos (EJA), mas também de tecnólogos, além das licenciaturas, dos bacharelados e das pós-graduações *latu sensu* e *stricto sensu*. Tudo em um mesmo espaço, o campus universitário, envolvendo, inclusive, um referencial comum à academia, o tripé pesquisa-ensino-extensão.

No Brasil, a história das políticas de educação profissional e tecnológica estiveram associadas ao dualismo educacional, calcada em currículos rasos e que separavam o conhecimento técnico, próprio do mundo do trabalho, do conhecimento propedêutico. Essa condição aligeirada de educação esteve historicamente destinada a formar mão-de-obra para o capital, direcionada à parte mais pobres dos trabalhadores. Como um subcampo da educação, a EPT sempre teve uma importância estratégica na modernização conservadora e “pelo alto” do capitalismo periférico brasileiro (FERNANDES, 1975; FRIGOTTO, 2012). A exemplo representativo dessa relação é possível citar a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), ocasionados pelas “Reformas Capanema” da educação, de 1942, como resultado da industrialização do país no governo Getúlio Vargas. Essas instituições, de natureza privada, gestada pelo setor patronal e



³ A Lei de criação dos IFs oficializou também a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC), que já existia desde os anos 1940, mas, despossuída de um ordenamento preciso. A RFEPC conta também com o Colégio Pedro II, a Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UFITPR), 2 CEFETs, 22 ETVUs. Os CEFETs e as ETVUs optaram em não se transformar em Institutos Federais.



como estreita relação com o Estado, estiveram historicamente atreladas ao dualismo educacional, atuando com o cuidado de ensinar “o que serve” e “não ensinar para além do que as empresas exigem” (FRIGOTTO, 2012, p. 183).

Em outro capítulo desta história, os efeitos da globalização na sociedade brasileira, intensificados no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a partir de 1994, acarretaram em reformas na educação que estimularam o crescimento das escolas privadas em todos os níveis, com maior intensidade no ensino superior e na EPT. No seguimento da educação profissional e tecnológica é sintomático o que ocorre poucos meses após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação pós-ditadura, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, quando surgiu o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. A nova norma, “uma espécie de ícone do caráter autoritário e mercantilista das reformas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 13), regulava toda a educação profissionalizante, separando-a compulsoriamente do ensino médio. Os cursos técnicos passam a ser ofertados somente nas formas: concomitante, em que o estudante fazia ao mesmo tempo o técnico e o propedêutico, mas, com matrícula e currículo distintos; sequencial ou subsequente, para os que haviam terminado o ensino médio.

Na RFEPCT o processo conhecido como “cefetização”, de valorizar dos CEFETs com a inclusão de cursos superiores, preferencialmente de tipo tecnólogo, foi um processo que também se intensificou na década de 1990, mas, cabível de crítica sobre uma real melhora nas políticas educacionais de EPT. “A “cefetização” representou, na verdade, um desvalor dessas instituições pela manutenção de sua situação apartada da universidade (sem adjetivos), quer dizer, mais uma forma pela qual se processa a reprodução ampliada da dualidade da educação brasileira.” (CUNHA apud CAIRES, OLIVEIRA, 2016, p. 84).

Neste contexto histórico, a origem dos IFs está associada a chegada do PT à presidência em 2003, pois, o feito possibilitou a um grupo de educadores e intelectuais reformular a educação profissional e tecnológica aos moldes de suas reivindicações históricas. Tais reivindicações se originaram nos anos 1980, integrando as lutas por liberdades democráticas e justiça social que marcaram a redemocratização do país. Segundo Cichaczewski (2020), essas mobilizações ocorreram em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), criado a partir da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e se baseavam na defesa de uma escola unitária para o ensino profissional, sem a cisão entre o saber geral e o conhecimento técnico. Essas bandeiras eram orientadas teoricamente pela concepção de educação politécnica, tendo o trabalho como princípio educativo, influenciado por intelectuais gramscianos⁴. Voltavam-se principalmente para o ensino médio, pois, “é neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre capital e trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 31). Como lembra Cichaczewski (2020), a proximidade dos movimentos de luta pela educação pública e o PT remonta a própria fundação do partido que ocorreu neste mesmo período, e que incorporou organicamente as pautas e os militantes desses movimentos.

Abrindo caminho para o surgimento dos IFs, essas mobilizações se materializaram na aprovação do Decreto 5.154, em 23 de junho de 2004, um ano e meio após a posse do governo Lula. A nova norma atuaria contra os efeitos do Decreto 2.208/97 do governo de FHC. Dentre as alterações emblemáticas do novo decreto destacava-se: a) a mudança da expressão “educação profissional” para “educação profissional e tecnológica”, no qual o termo “tecnológico” passava a fazer referência ao conceito de educação politécnica. Assim, “resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 36); b) o retorno da possibilidade da formação técnica de nível médio a ser ofertada na forma integrada, princípio da escola unitária, o que estava proibido no decreto de fundamento dualista de FHC. Tal fato foi fundamental para a criação dos IFs quatro anos depois, em 2008, que incorporariam em sua nova institucionalidade os fundamentos dessas bandeiras de luta.

Síntese das considerações finais: Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado que se encontra em fase inicial. Neste momento, o resumo tenta expor a importância das mobilizações de caráter político que envolveram intelectuais e educadores, através de movimentos sociais e partidos políticos, a partir da redemocratização do país, e que influenciaram decisivamente no surgimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O texto tenta jogar luz ao aspecto político da origem dos Institutos Federais. Vale ressaltar que o texto reconhece que os IFs são uma tentativa de superação por parte dos seus idealizadores das políticas educacionais de EPT do país até aquele momento. Porém, para uma maior compreensão desse processo, o resumo indica a necessidade de se aprofundar na investigação dos condicionantes político-ideológicos dessas disputas, elencando para as próximas etapas da pesquisa a descoberta dos personagens centrais desses acontecimentos, o entendimento das estratégias de mobilização desses sujeitos nos movimentos sociais, nos partidos políticos, e em outros possíveis organismos, tais como: sindicatos, universidades ou burocracia estatal.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 30 abril 2022.

⁴ Conforme Ciavatta (2012), a partir da década de 1980 e sob orientação de Demerval Saviani na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, um grupo de jovens intelectuais do campo da educação se alinharia ao marxismo, à politécnica e ao debate sobre o trabalho como princípio educativo. Esse era o caso de Gaudêncio Frigotto, uma das referências deste texto devido a sua profícua produção sobre educação profissional e tecnológica.





____ Ministério da Educação. PLATAFORMA NILO PEÇANHA (PNP) 2022: ano base 2021, 2022. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2022.html>. Acesso em: 20 abril 2022.



CAIRES, Vanessa G.; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. Educação profissional brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

CAMPELLO, Ana Margarida. “Cefetização” das Escolas Técnicas Federais – projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. Educação & Tecnologia, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p.26-35, jan./abr. 2007.

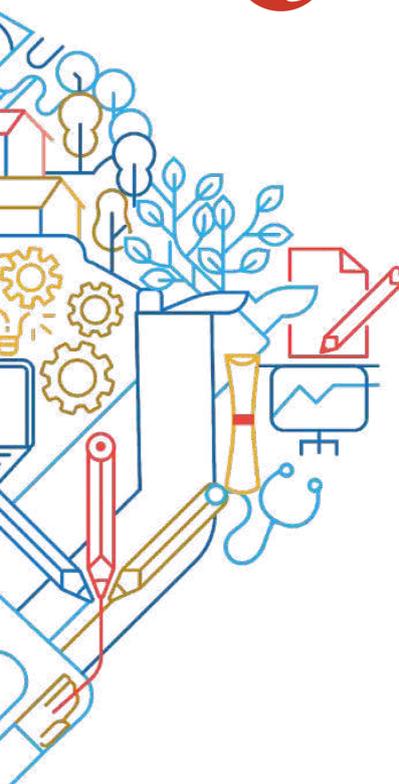


CICHACZEWSKI, João Carlos. Uma história por fazer-se: o sentido da formação profissional dos IFs. Blumenau: Instituto Federal Catarinense, 2020.

CIAVATTA, Maria (org.). Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates, Belo Horizonte: Autêntica, 2012. V. 6, 215 p. (Coleção Perfis da Educação).

FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.



O ENSINO DE LITERATURA NO PROEJA SOB O HORIZONTE DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

THE TEACHING OF LITERATURE IN PROEJA UNDER
THE HORIZON OF INTEGRAL HUMAN EDUCATION.

Correa, Diana Sousa Silva¹

Pedrosa, Eliane Maria Pinto²

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Formação Humana Integral. PROEJA.

Introdução

O presente resumo é um recorte da pesquisa de mestrado, em andamento, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional (ProfEPT) e tem como objetivo responder à seguinte questão: em que medida o ensino de literatura pode contribuir para a formação humana integral dos sujeitos do PROEJA? Para tanto, recorreremos aos postulados dos autores do campo da educação profissional: Ramos (2005; 2014); na EJA, os autores: Machado (2009), Freire (1989), Arroyo (2017), e na literatura: Cândido (2011), Cosson (2016), Todorov (2010).

Para a realização deste estudo que tem como objetivo investigar as contribuições do ensino de literatura para a formação humana integral dos sujeitos do PROEJA, optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa de caráter descritivo e analítico que se coaduna com a questão que problematiza o estudo e com o objetivo proposto. Assim, foi usada a pesquisa bibliográfica com vistas a compreender o objeto de estudo e ampliação de seu repertório mediante a revisão literária referente aos temas: PRO(EJA), ensino de literatura e formação integrada.

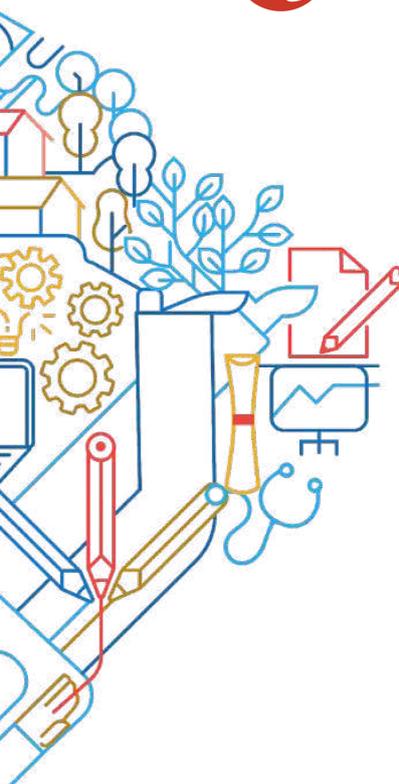
Discussão Teórica

A concepção de Educação de Jovens e adultos – EJA, adotada nesta pesquisa, tem como âncora a definição de Arroyo (2017), para o qual a EJA se trata da diversidade de tempos-espacos de formação das pessoas jovens e adultas que acontece tanto dentro como fora da escola como nas comunidades, nas igrejas, nos movimentos sociais e tem como premissa básica garantir aos seus sujeitos – aqueles que por alguma razão não tiveram acesso à escola ou tiveram seu percurso escolar interdito – uma formação humana integral que considera o conhecimento como um dos componentes fundantes da consciência crítica.



¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, IFMA/Monte Castelo. E-mail:diana.correa@acad.ifma.edu.br

² Professora Dra. Do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFMA/Monte Castelo. E-mail:elianempedrosa@ifma.edu.br



Ao fazermos uma retrospectiva da EJA, observamos que seu percurso foi marcado por “pedras” que dificultaram a sua constituição enquanto política pública nacional. É uma históriatensa entre a negação de direitos aos diferentes grupos sociais que tiveram sua dignidade roubada, tais como jovens e adultos trabalhadores, mulheres, negros, indígenas, pobres e a sua luta peloreconhecimento desses direitos que abriram alguns caminhos em meio a tantas pedras dentre as quais se destacam: a descontinuidade das políticas públicas e a sua materialização em propostas educativas fragmentadas, pulverizadas e provisórias a exemplo dos programas de alfabetização que em pouco ou nada contribuíram para a emancipação dos sujeitos da EJA bem como preconceito quanto à sua condição de classe social, de raça, de gênero, geracional, territorial.

Em meio a essas “pedras”, Machado (2009), elenca alguns “caminhos” que foram surgindo mediante a luta pela defesa à educação como direito para todos, dentre os quais destacamos: a) A V conferência Internacional de educação de adultos, realizada em 1997, na Alemanha que impulsionou uma mobilização nacional para discutir o tema e como os sujeitos envolvidos na EJA; b) A criação dos fóruns da EJA organizados em todos os estados brasileiros que passam a ter um papel importante de interlocução para a política da EJA, sobretudo, a partir de 2004 quando o governo passa a se reunir com o movimento e a participar efetivamente dos encontros nacionais por eles organizados, e por fim, c) A integração entre formação geral e formação profissional que foi materializada nos programas Saberes da Terra e PROEJA.

Quanto ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, implementado a partir do Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005 e do Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006, emergiu com o fito de reparar uma dívida histórica com os jovens e adultos caracterizados por trajetórias escolares descontínuas, em função de um contexto social de profundas desigualdades que os impeliram à marginalização e exclusão do meio escolar.

Essa política educacional é inscrita dentro de um contexto de projeto de educação integrada que tem como horizonte de preocupação a formação humana integral, tendo como eixo estruturante a indissociabilidade das dimensões fundamentais da vida humana, a saber: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura com vistas ao aprofundamento dos fundamentos científicos, tecnológicos, culturais da sociedade.

A partir de Ramos (2005; 2014), entendemos que formação integrada incide num currículo escolar integrado que pressupõe três princípios básicos, a saber: a integração, o trabalho como princípio educativo e a formação centrada não no mercado de trabalho, mas nos sujeitos que vivem do trabalho, reconhecendo-os como sujeitos concretos: políticos, históricos, éticos e culturais. Assim, pensar na formação integrada é pensar numa sociedade em que não haja dualidade educacional entre classes. Em que tanto a elite como as camadas populares tenham a mesma base unitária de educação. Uma escola em que todos os sujeitos tenham condições de apropriar-se dos conhecimentos científicos já produzidos pela humanidade. Por fim, pensar numa formação integrada é pensar numa sociedade mais justa, mais humana e mais igualitária.

É dentro desse contexto de formação humana integral que destacamos a relevância

do ensino de literatura para a formação dos sujeitos do PROEJA. Defendemos assim como Antonio Candido (2011), que a literatura é um direito de todo indivíduo e é vital para nossa humanidade assim como a roupa, a vestimenta, a alimentação e a saúde. Ela é indispensável porque humaniza, uma vez que ao descortinar novos horizontes por meio da leitura literária, permite que não só leiam e se divirtam com o texto, mas contemplem, critiquem e reflitam sobre mundo tal como é: diverso e contraditório. Só assim, poderão ter ciência de seus direitos como a autonomia para lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa mesma tônica, Tzvetan Todorov (2010) argumenta que a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de conhecer esse universo e organizá-lo. Sob o mesmo prisma, Lajolo (2018), leciona que cada leitura nos marca, nos transforma e nos faz crescer. De acordo com seus postulados, à medida que lemos um texto literário, nossos horizontes são ampliados e nunca mais seremos os mesmos.

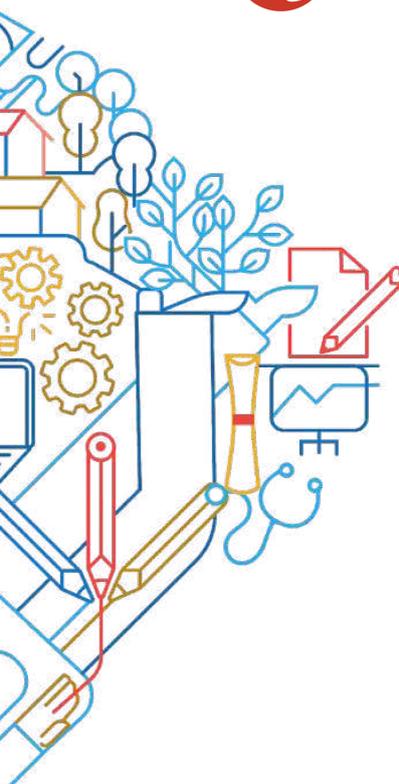
O grande desafio reside em como ensiná-la, enquanto um instrumento veiculado de sensibilidade estética e humana de modo que nossos alunos possam dialogar com o texto literário, produzindo sentido e fortalecendo seu repertório de mundo, pois como bem lembra Candido (2011), a obra literária é necessária e torna o leitor mais capaz de ordenar a sua própria mente e sentimentos; e, como resultado, mais capaz de organizar sua visão de mundo.

Com base no exposto, ao pensarmos em qualquer objeto de ensino pensado para ser trabalhado no PROEJA não podemos perder de vista quem são os seus sujeitos, pois como defende a professora Ramos (2008), a formação que busca o desenvolvimento integral do indivíduo jamais poderá ser centrada no mercado de trabalho, mas nos sujeitos que vivem do trabalho, reconhecendo-os como sujeitos concretos: políticos, históricos, éticos e culturais, sendo, portanto, o centro da ação educativa.

Nesse sentido, quem são os sujeitos PROEJA são as mães solteiras, os jovens e adultos desempregados ou em trabalhos precarizados, são os jovens repetentes e que foram reprovados por espaços escolares elitistas, que tem por “regra” a reprodução das contradições de uma sociedade de profundas desigualdades socioeconômicas, que exclui, que segrega, que rouba os direitos e a dignidade de milhões de jovens e adultos que começam, mas não concluem a educação básica e que são pensados como violentos desordeiros, sem valores, sem cultura e incivilizados, por isso ficam à margem, (ARROYO 2017, p. 36).

Arroyo (2017, p 17), nos chama atenção para que nosso olhar não se limite a enxergá-los apenas como vítimas, como sujeitos excluídos, inferiorizados, incultos, mas que acima de tudo, reconhecê-los como sujeitos de resistências à barbárie e ao seu viver provisório. São sujeitos produtores de conhecimento que pensam e que se formam na luta por direitos: ao trabalho; ao conhecimento; à cultura e à memória. E nesse sentido, defende o poder pedagógico das artes na ação educativa, pois cada música, cada poema pode se constituir como uma peça pedagógica para discutir as relações de classes, de trabalho, de espaços, valorizando as resistências desses sujeitos





‘teimosos’, pois teimam a opressão, “as artes são formas de pensamento sobre o real, a sociedade, o humano-inumano”, (Arroyo, 2017, p. 18).

Diante dessa reflexão, como pensar um ensino de literatura que valorize os saberes e vivências desses sujeitos que vivem em processos de humanização-desumanização? Rildo Cosson (2016), nos ajuda a responder a essa questão a partir do paradigma do letramento literário que terá implicações na seleção do objeto de ensino, na seleção de textos a partir do repertório dos sujeitos.

Conforme o autor, (2016, p. 12), o letramento literário se realiza através da leitura literária e compreende não apenas uma dimensão do uso social da escrita, como também, uma forma de assegurar a efetivação do seu domínio. Aqui há uma implicação muito importante: não há letramento literário sem o acesso ao texto. Ou seja, para que o aluno se aproprie da experiência literária com toda a sua força humanizadora, é preciso que o estudante vivencie a leitura literária. Inversamente, nas aulas de literatura tem se perpetuado uma abordagem historiográfica e enciclopédica da literatura causando mais repulsa que encantamento pelos textos literários.

O outro aspecto importante do letramento literário é o repertório cultural dos alunos. Nesse caso, a seleção do texto necessita ter relevância temática e/ou social para os leitores, “o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa sua atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos”, (COSSON, 2016, p. 34). Por isso, é tão importante conhecer a realidade de vida dos seus sujeitos, principalmente quando se refere aos sujeitos da EJA.

Algumas considerações

Na discussão empreendida, evidenciamos que o ensino de literatura faz-se necessário no âmbito do PROEJA uma vez que a leitura é condição precípua para a efetivação da formação integrada dos seus sujeitos.

Discutimos sobre as pedras no caminho da EJA até a implementação do PROEJA. Vimos sua história foi marcada por lutas pelo direito de acesso e permanência a uma educação emancipatória que não se resumia a programas supletivos, fragmentados e aligeirados sob a alegação de erradicar o analfabetismo do país como se o problema estivesse limitado no chão da escola. Mostramos que o PROEJA pode abrir espaço para promoção de uma formação humana integral desde que reconheça seus sujeitos em todas as suas dimensões, dando centralidade na ação pedagógica ao estudante e não nas demandas do mercado, focando a cooperação e não na individualidade e no empreendedorismo.

Ao falar sobre os sujeitos do PROEJA, vimos que eles são não apenas vítimas de segregação e desumanidade que marcam uma sociedade capitalista como o Brasil, mas que são sujeitos de resistências que têm direitos a terem direitos, tais como: à memória, ao trabalho, à cultura e à educação.

Quanto ao ensino de literatura, observamos que é incontestável seu valor na formação humana integral dos indivíduos uma vez que nos faz refletir sobre nós

mesmos, sobre o mundo esobe a vida, o problema é forma em que foi escolarizada, colocando em evidência a história daliteratura em detrimento do texto literário.

Neste sentido, defendemos a partir de Rildo Cosson que é preciso mudar o paradigma do ensino de literatura e trazer para a sala de aula o que nunca deveria ter saído: o texto literário, a fruição, a experiência da leitura. E isso só é possível a partir das práticas de letramento literário, respeitando e valorizando os saberes dos sujeitos e a partir disso selecionar textos que fazem sentido para a vida deles, que coloquem em pauta as relações de classe, de trabalho, de moradia, de vida e nesse contexto de discussão, tenham a oportunidade de saberem-se vítimas, mas saberem-se sujeitos resistentes, sujeitos de direitos!

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. PROEJA: **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica com na Modalidade de Jovens e Adultos**. Disponível no link: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf, acesso em 01 de dez. de 2022. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: __. *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

DE PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007.

FREIRE, P. (1989). **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados.

LAJOLO, M. **Literatura Ontem, Hoje, Amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

MACHADO, M. M.. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública**. *REVISTA EM ABERTO - INEP*, v. 22, p. 17-39, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da Educação Profissional**. Coleção Formação Pedagógica V. 05. Curitiba. Instituto Federal do Paraná, 2014.

TODOROV, T. **A literatura em Perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.





DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO E-BOOK “NAS TRILHAS DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: UM CONSELHO NO MEIO DO CAMINHO”

DEVELOPMENT AND EVALUATION THE E-BOOK “ON THE TRAIL OF INTEGRAL
HUMAN FORMATION: A COUNCIL IN THE MIDDLE OF THE WAY”

Débora Magna Santos Costa de Souza¹

Palavras-chave: Conselho de Classe. Avaliação. Ensino Médio Integrado.
Educação Profissional e Tecnológica. Produto Educacional.

Keywords: Class Council. Evaluation. Integrated High School.
Professional and Technological Education. Educational Product.

Introdução

Os Institutos Federais foram criados por meio da Lei 11.892/2008 para atuar em diferentes níveis de ensino, sobretudo na oferta de cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Embora tenham se constituído legalmente a partir de uma política que vincula essas instituições ao mundo do trabalho, há que se considerar os desafios e conflitos que se impõem à materialização desse currículo, em uma perspectiva emancipatória, visando à formação humana como síntese indissociável de formação básica e formação para o mundo do trabalho (Ramos, 2014; Pacheco, 2010).

A construção do currículo integrado no Ensino Médio Integrado ainda permanece como projeto em disputa na rede federal de educação profissional e tecnológica, contrapondo-se às correntes e práticas pedagógicas de cunho instrumental e tecnicista. Conforme Araújo e Rodrigues (2010), na materialização de políticas públicas em educação profissional, identificam-se simultaneamente abordagens que buscam a conformação à realidade dada em disputa com as que intencionam a transformação social. Uma das instâncias em que tais contradições se revelam no contexto escolar é no conselho de classe. Partindo da perspectiva de avaliação como prática pedagógica constituinte de um processo de formação humana, considera-se o conselho como parte indissociável do processo educativo, não como espaço estanque com um fim em si mesmo, mas como prática que pode ampliar a visão da totalidade, deixando aparente representações e saberes dos sujeitos envolvidos (Pizoli, 2009). Além disso, o conselho é um espaço que pode ser constituído de modo interdisciplinar,

¹ Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (IFC), Graduada em Letras (UNIVALI), Especialista em Coordenação Pedagógica (UFSC), Técnica em Assuntos Educacionais (IFSC), e-mail: debora.magna@ifsc.edu.br.

² Doutora em Educação (UDESC), Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT (IFC – Blumenau), e-mail: viviane.grimm@ifsc.edu.br.

democrático em sua composição, encaminhando diferentes situações de ensino e aprendizagem e reelaborando o trabalho pedagógico, em tempo que se constrói o currículo em movimento (Dalben, 2004, 2010; Cruz, 2005).

Todavia, questiona-se até que ponto esse espaço tem se concretizado na educação profissional como expressão de análise e decisões coletivas, que contribuem para tornar íntegro, inteiro, o ser humano, cindido pela divisão social do trabalho, entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar (Ciavatta, 2005). Em outras palavras, nesses espaços plurais, a partir da articulação de saberes e concepções diversas e até divergentes, consegue-se respeitar as vozes dos sujeitos ou se tornaram espaços burocráticos de legitimação da lógica da classificação que marca historicamente a desigualdade educacional no país? Assim, tensiona-se o conselho em sua dimensão político-pedagógica, partindo da concepção de avaliação formativa e mediadora (Luckesi, 2011; Hoffmann, 2009).

Partindo dessa problemática, discute-se o processo de desenvolvimento e avaliação do Produto Educacional (PE) “Nas trilhas da formação humana integral: um conselho no meio do caminho”³, resultante de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEP IFC, na linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica”, no “Macroprojeto Práticas Educativas no Currículo Integrado”, que analisou a percepção de docentes, discentes e equipe pedagógica sobre a concepção e a função do conselho de classe em um curso de EMI do IFSC.

A partir dos dados coletados com 21 respondentes (10 docentes, 5 técnicos da coordenação pedagógica e 6 discentes), observou-se que embora os diferentes seguimentos atribuem relevância ao conselho de classe, este ainda constitui-se como um desafio à visão de totalidade do processo educativo, dificultando aos estudantes a consciência de seu desenvolvimento; aos docentes e equipe pedagógica a realização de um trabalho pedagógico crítico; e, ao campus, a materialização de um trabalho pedagógico integrado e colaborativo.

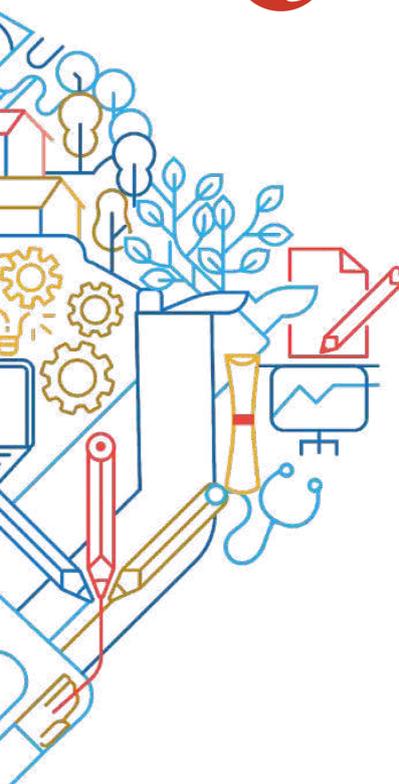
Desenvolvimento e avaliação do produto educacional

A partir da análise dos dados coletados com estudantes, docentes e equipe da coordenação pedagógica, realizou-se o planejamento e desenvolvimento do *e-book*, considerando-se as percepções dos sujeitos da pesquisa e as dimensões retratadas na sua relação com o referencial teórico da pesquisa. Partindo de Kaplún (2003), realizou-se a pesquisa temática e diagnóstica, trazendo para o material a voz de pesquisadores reconhecidos na relação com o tema, articulando conceitos e debates suscitados por ele.

Assim, o *e-book* foi criado intencionalmente para se constituir como experiência mediada para o aprendizado (Kaplún, 2003), norteado pela pedagogia da pergunta a partir da cotidianidade, conforme orientam Freire e Faundez (1998). Partindo do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, instiga-



³ Produto educacional disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/717900>.



se os sujeitos a tornarem-se ativos no processo, a fim de que possam reconhecer, avaliar, pensar sobre si como pesquisadores conscientes de suas práticas e produtores de conhecimento.

Apresenta-se o conselho de classe, então, como um elemento dinamizador do movimento de organização do trabalho pedagógico como um todo. Assim, assume-se a passagem de uma visão naturalizada, crítico-mecanicista, classificatória e excludente, para uma visão crítico-dialética, que parte do abstrato ao concreto, do todo para as partes, das partes para o todo, da síntese à síntese, da percepção caótica à totalidade, do concreto empírico ao concreto pensado (Saviani, 2013).

Desse modo, partindo da pedagogia histórico-crítica, propõe-se que os conselheiros constantemente descrevam o real, acessem histórica e culturalmente os conhecimentos, embasem concepções, discutam contradições, elaborem o pensar crítico. A partir da realidade lida, indagada e analisada no coletivo, possam construir juntos novos saberes e o foco da ação educativa seja redirecionado para a compreensão do trabalho em seu sentido ontológico, visando à criação e à ação inovadora.

O *e-book* tem 44 páginas e está organizado em seções que trazem os movimentos característicos do processo de conselho de classe. Pautado na abordagem da pedagogia histórico-crítica e na categoria totalidade do processo educativo, o *e-book* está organizado em três capítulos: 1. Contextualizando; 2. Problematizando; 3. Propondo. À medida em que se seguem as trilhas teórica, pedagógica e comunicacional, instiga-se a reflexão e o debate com os leitores, visando à mobilização de saberes que possam contribuir para o exercício da avaliação formativa e para a vivência coletiva de uma práxis emancipatória.

O *e-book* foi aplicado e avaliado por meio de um formulário no *Google Forms*, elaborado a partir de critérios de Ruiz et al. (2014) e Leite (2018): atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança de ação. Os participantes foram convidados a realizar a leitura do *e-book* e responder o formulário. Participaram 04 docentes e 04 técnicos da coordenadoria pedagógica do campus e curso do IFSC que ocorreu a pesquisa de campo.

De maneira geral, o *e-book* foi bem avaliado nos critérios elencados, destacando a qualidade do conteúdo e a contribuição para o processo de formação dos envolvidos e para a qualificação do conselho de classe. A questão “Encontrei dificuldades para compreender conceitos, informações e argumentos apresentados no *e-book*” obteve maior nível de discordância, evidenciando a compreensão do enunciado e a não automatização das respostas, quando comparada ao nível de concordância dos mesmos sujeitos em questões que também se referiam à clareza e à compreensão dos conceitos apresentados.

Nas 02 questões abertas, os participantes registraram sugestões e comentários sobre o *e-book*. Dentre as sugestões, destacaram os seguintes pontos a serem aperfeiçoados:

1. “propor/sugerir instrumentos para coleta/registro das informações para cada uma das ações do conselho de classe”; 2.”a questão estética

parece, em determinados trechos, simples demais se considerada a qualidade do seu conteúdo

- texto, aprofundamento teórico e discussão”;
- 3. “verificar os elementos relacionados à acessibilidade do *e-book*, de modo que seu conteúdo possa ser acessado pelo maior número de pessoas”;
- 4. “Deixo como sugestão uma proposta mais prática, uma espécie de roteiro com tópicos a serem abordados, tempo necessário e período em que os conselhos devem acontecer...”.

As sugestões foram analisadas e algumas incorporadas na versão final do produto. Entende-se, por exemplo, que os instrumentos para registro e coleta de informações ou um roteiro, precisam ser elaborados no contexto de cada instituição, conforme sua realidade. A parte estética, por outro lado, foi aprimorada na versão final, após a validação na banca. Quanto à acessibilidade, acolheu-se a demanda e está em estudo para adaptação posterior.

Considerações finais

A avaliação do PE demonstra que este atende aos critérios apontados por Ruiz et al. (2014) e Leite (2018). Corrobora com esse resultado, a manifestação, por parte dos respondentes, de que seja elaborado, a partir do *e-book*, um projeto de formação continuada. Fato concretizado em momento posterior à validação do produto pela banca por meio de roda de conversa realizada no *lôcus* da pesquisa, proposta como devolutiva dos resultados.

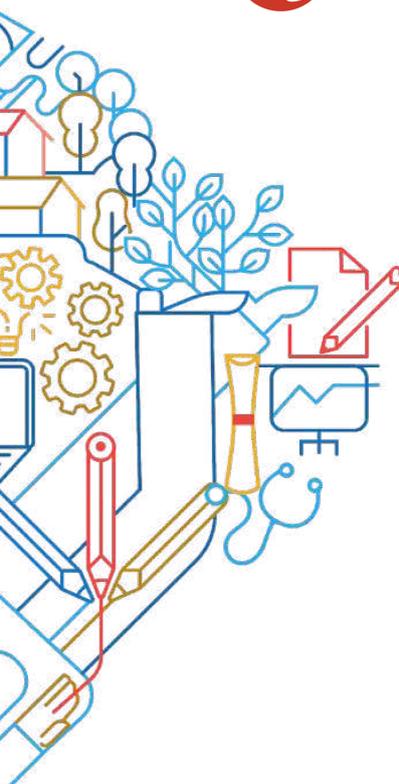
Considera-se que o *e-book* pode impulsionar a criticidade no desenvolvimento curricular no EMI, ampliando o debate entre os conselheiros. Coadunando com o apelo de Kuenzer (2020), destaca-se como imprescindível “investir no espaço pedagógico coletivo da escola para que forme os sujeitos pelo mundo do trabalho, da cultura, da ciência, de forma mais orgânica”. Sugere-se a continuidade da discussão sobre os conselhos na trilha da formação humana integral, a fim de se contribuir com o movimento de travessia da percepção imediata para uma *práxis* transformadora na instituição.

Referências Bibliográficas:

ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 36, n.º 2, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.senac.br/bts/362/argo4.pdf>.

CIAVATTA, M. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidade. In: FRIGÓTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p.83-106.





CRUZ, C. H. C. **Conselho de Classe**: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar. São Paulo: Loyola, 2005.

DALBEN, Â. I. L. F. Conselho de Classe. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.;

VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

DALBEN, Â. I. L. F. **Conselho de Classe e Avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas: Papyrus, 2004.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 9, n. 27, p. 46-60, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/csc/v25n1/1413-8123-csc-25-01-0057.pdf>.

LEITE, P. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino**: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais**: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PIZOLI, R. de C. A função do conselho de classe na organização do trabalho pedagógico escolar. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. PUCPR, 2009.

RAMOS, Marise N. **Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 207-218, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9306>.

RUIZ, L., Motta, L., Bruno, D., Demonte, F., Tufró, L. (2014). **Producción de materiales de comunicación y educación popular**. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11a ed. rev.- Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM ENFERMAGEM NA MODALIDADE EJA, DO IFG – CÂMPUS GOIÂNIA OESTE SOBRE O ATENDIMENTO EM SAÚDE DE PESSOAS SURDAS.

PERCEPTIONS OF STUDENTS OF THE INTEGRATED TECHNICAL COURSE IN NURSING IN THE EJA MODALITY, OF THE IFG – CAMPUS GOIÂNIA OESTE ON HEALTH CARE FOR DEAF PEOPLE.

Dayanna Pereira dos Santos¹
Lourena Cristina de Souza Barreto²

Palavras-chave: Paciente Surdo; Acessibilidade Comunicativa; Libras.

Key words: Deaf Patient; Communicative Accessibility; Libras

O meu primeiro contato direto com a Libras foi em meados de 2004, quando uma pessoa Surda³ foi contratada para trabalhar na mesma empresa que eu. Com essa possibilidade diária de interação, logo aprendi a me expressar com as mãos. Em 2014 fui efetivada como servidora, na função de Tradutor Intérprete de Libras do Instituto Federal de Goiás e desde 2018, atuo também no cargo de Professora de Libras da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Em 2022 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT.

Destarte, a escolha do tema da pesquisa que está em andamento, se justifica devido à minha trajetória acadêmico-profissional, pois, em quase duas décadas de contato com pessoas Surdas, por vezes, vivenciei a aflição destes sujeitos em muitas situações frustradas de comunicação e de solicitação para atuar como tradutora intérprete de Libras em contextos ambulatoriais e hospitalares.

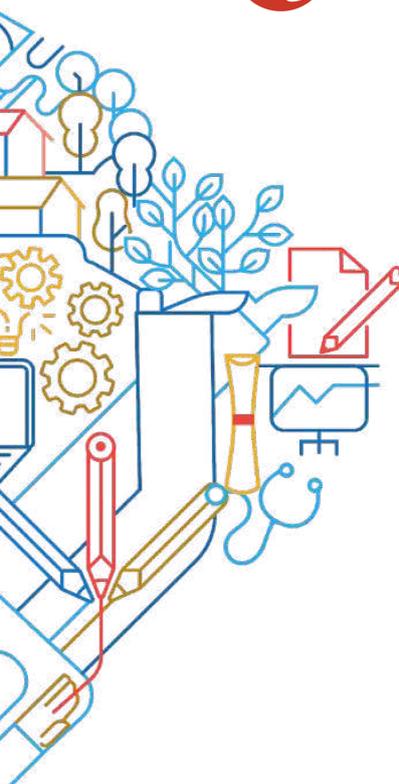
Há indícios de que a falta de acolhimento adequado às pessoas com deficiência auditiva, no caso, a barreira linguística aliada à falta de informação sobre a Cultura Surda, limita o acesso equânime aos serviços básicos, como os de atenção à saúde. Libras é uma língua natural, usada pela comunidade surda brasileira, articulada através das mãos, corpo e expressões faciais (QUADROS; KARNOPP, 2004). Porém, o reconhecimento dessa língua como sistema linguístico da comunidade Surda brasileira é muito recente, em comparação à Língua Portuguesa, tendo sido promulgado através da Lei nº 10.436, de



¹ Doctor en Educación (UFG), Magister en Educación (UFG), licenciado em Pedagogia (UFG). Maestra en Instituto Federal de Goiás (IFG). Correo electrónico: dayanna.santos@ifg.edu.br.

² Alumna pelo ProfEPT (IFG), Licenciada em Letras-Libras (UFG). Correo electrónico: lourena.barreto@ifg.edu.br

³ Utilizo, para este trabalho, o termo Surdo [com S maiúsculo], conforme Sacks (1998), para designar um grupo linguístico e cultural, cuja interação comunicativa é visual. O termo surdo [com s minúsculo] é utilizado pelo autor para se referir à condição física da falta de audição. A utilização de termos distintos para uma mesma deficiência remete a discussão sobre Pessoa enquanto categoria de pensamento nativa e a construção cultural variável (DUMONT, 1985)



24 de abril de 2002. Estudos confirmam, todavia, que muitos profissionais da área da saúde, no momento do atendimento ao paciente Surdo, quando não dominam Libras, recorrem a uso de outros recursos, tais como apontamentos, leitura labial e gestos, que nem sempre são eficientes para o entendimento. A língua fonte que as pessoas Surdas utilizam é a Libras, uma vez que muitos não compreendem o que é dito na língua oral portuguesa, e infelizmente é a única utilizada na maioria dos atendimentos. Sem o uso dos sinais⁴ durante a interação, o paciente surdo não tem a possibilidade de um atendimento acessível.

Chaveiro, Porto e Barbosa (2008) ressaltam que a compreensão verbal das instruções e dos procedimentos pode ser prejudicada, visto que a informação pode não ser compreendida por uma das partes envolvidas. A presença de um profissional tradutor intérprete de Libras no momento do atendimento ao paciente Surdo não proporciona assistência totalmente adequada, conforme Cardoso *et al.* (2006), há ressalvas nos quesitos confiança e constrangimento.

Posto isso, o objeto de desenvolvimento desta pesquisa incide sobre os direitos das pessoas Surdas, tomando como objetivo geral identificar o nível de conhecimento dos estudantes do curso técnico Integrado em Enfermagem, na modalidade EJA do IFG, câmpus Goiânia Oeste, em relação aos conceitos da surdez e Libras. Os objetivos secundários buscam investigar: O conhecimento destes estudantes acerca do processo de atendimento do paciente surdo; O que eles sabem sobre a língua de sinais; e se o projeto pedagógico do curso Técnico Integrado em Enfermagem ofertado pelo IFG, Câmpus Goiânia Oeste, considera os aspectos legais e socioculturais que balizam a relação do paciente Surdo com o profissional de saúde.

Do ponto de vista metodológico, o estudo configura-se em análise de dados numa abordagem qualitativa, considerando as respostas obtidas por meio de um questionário aplicado e da pesquisa bibliográfica empreendida nos estudos teóricos de autores nos seguintes eixos: o contexto histórico do Povo Surdo e a Língua Brasileira de Sinais como instrumento de inclusão - Sacks (1998), Quadros e Karnopp (2004), Stokoe (1960); Acessibilidade Comunicativa e inclusão: Sasaki (2003); Percepção Sócio Antropológica da Surdez: , Wilcox (2005), Strobel (2009).

O suporte da análise documental, pautou-se no âmbito legal brasileiro, que deliberam sobre a inclusão de pessoas com deficiência em serviços de saúde ofertados pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Documentos orientadores da prática pedagógica do IFG, tais como o Projeto Pedagógico do curso de enfermagem também foram analisados, para verificar se mencionam ações formativas voltadas para o atendimento às pessoas Surdas.

Atualmente o Instituto Federal de Goiás, tem 14 câmpus em funcionamento no estado. O Câmpus Goiânia Oeste é a segunda unidade do IFG em Goiânia, e este é o *locus* escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, em virtude de ser o único a ofertar cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nos eixos tecnológicos de Educação e Saúde na região metropolitana da capital Goiana. O enfoque da Rede Federal de

⁴ São equivalentes aos vocábulos e demais itens lexicais em uma língua oral. Os parâmetros: Configuração da mão, Movimento e Ponto de Articulação podem combinar de forma sequencial ou simultânea, para representar diferentes significados. (KARNOPP, 2004).

Educação Profissional e Tecnológica representada pelo Câmpus Goiânia Oeste, é preparar o estudante, de forma gratuita e com qualidade, para o exercício da profissão e contribuir para a emancipação do trabalhador, oportunizando uma escolaridade que o insira no mundo do trabalho. Decorre dessa concepção a categoria trabalho, da necessidade de superar práticas que culminam numa formação humana restrita.

A educação tem papel crucial neste processo porque contribui para ampliar as habilidades intelectuais e práticas humanas para transformar as relações sociais. Estudos dos autores como Frigotto e Ciavatta (2005), apontam para a necessidade de superar a educação propedêutica e o ensino propriamente técnico, para, de fato, proporcionar a formação integral dos sujeitos. Estes conceitos são elementos encontrados no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), explicitando que o estudante é preparado para agir como cidadão, numa perspectiva emancipadora para o trabalho produtivo e na formação para a vida em sociedade.

Após emissão do parecer consubstanciado favorável à pesquisa emitido pelo comitê de ética ⁵, iniciou-se o processo de aplicação do questionário. Os critérios de inclusão a serem considerados como participantes da pesquisa foram: ser estudante matriculado no Curso Técnico Integrado em Enfermagem, na modalidade EJA do Câmpus Goiânia Oeste do IFG, que estivesse cursando as disciplinas direcionadas às atividades do estágio, ou seja, a partir do terceiro período. Assim, os estudantes estariam inseridos no contexto do cotidiano de atendimento ao público, aumentando a probabilidade de contato e interação com a pessoa Surda.

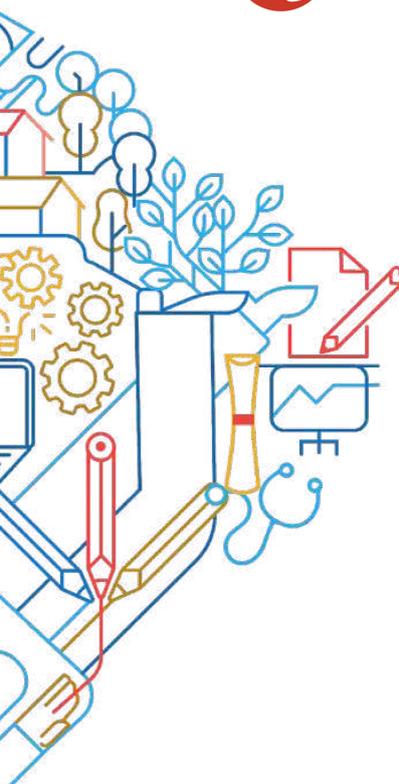
As perguntas do questionário abordaram temáticas referentes aos sujeitos Surdos, a Libras e à oferta de atividades orientadoras no curso para o atendimento a essas pessoas. O instrumento de coleta de dados foi estruturado com questões abertas e fechadas. Os dados ainda não foram analisados, porém, conforme levantamento preliminar, participaram da pesquisa vinte e oito estagiárias do curso Técnico Integrado em Enfermagem. As idades das respondentes, conforme respostas do questionário, variam entre vinte e cinquenta e cinco anos.

O resultado esperado é que a formação inicial ofertada aos estudantes do curso Técnico em Enfermagem, do IFG Câmpus Goiânia Oeste, contemple a temática referente à acessibilidade comunicativa e as especificidades das pessoas surdas. Com intuito de possibilitar a interação com o paciente através de Libras, sem a necessidade de um terceiro mediar a comunicação. O que é imprescindível para melhoria na prestação do serviço de maneira acessível, uma vez que pesquisas revelam que ainda há um lapso na formação inicial dos profissionais da área da saúde no que tange a acessibilidade comunicativa.

A formação dos profissionais de enfermagem, sejam eles auxiliares, técnicos ou enfermeiros, têm deixado uma lacuna no que diz respeito às questões de acessibilidade. Estes temas, ao não serem abordados, fazem surgir uma lacuna na comunicação entre o paciente e o profissional, podendo gerar



⁵ Parecer Consubstanciado nº 5.761.128, aprovado e emitido em 17 de novembro de 2022.



um desconforto até a existência de risco de erro na execução do cuidado. (SANTOS; NUNES, 2022, p. 7).

É importante para as pessoas surdas, que todas as comunicações aconteçam de forma que contemple a sua modalidade comunicativa visual-espacial. O despreparo dos profissionais que atuam no âmbito da saúde, em sua maioria, causa grandes barreiras no bem-estar do paciente, comprometendo os princípios do SUS. Acredita-se que ao proporcionar a formação inicial na perspectiva humanística, sobre aspectos socioculturais e diversidade nos atendimentos em saúde da pessoa Surda, confirmar-se-á expectativa para o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob as referências de Saviani (1989), que contempla conteúdos integrais para a formação omnilateral, oportunizando acesso a conhecimentos e possíveis práticas inclusivas sobre o mundo de trabalho, no qual os futuros técnicos em enfermagem serão inseridos.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002.

CARDOSO, Adriana Helena Alves; RODRIGUES, Karla Gomes; BACHION, Maria Márcia. Percepção da pessoa com surdez severa e ou profunda acerca do processo de comunicação durante seu atendimento de saúde. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 4, 2006.
<https://doi.org/10.1590/S0104-11692006000400013>.

CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria Alves; PORTO, Celmo Celeiro. Revisão de literatura sobre o atendimento ao paciente surdo pelos profissionais de saúde. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 578-583, 2008.

DUMONT, L. *O Individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

FRIGOTTO, Galdêncio. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 4, n. 1, 2020 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

SANTOS, Ângela Maria dos; NUNES, Maria Angélica Pinto. Estudantes de um curso técnico em enfermagem e inclusão: relato de experiência. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, Boa Vista*, v. 3, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://revista.ufr.br/rep/article/view/e2022>. Acesso em: 8 ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnicia*. Rio de Janeiro: Fiocruz: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.





A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONTRIBUIÇÕES PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

LA POLÍTICA DE APOYO ESTUDANTIL EN ESCUELA SECUNDARIA
INTEGRADA: CONTRIBUCIONES PARA LA PERMANENCIA
ESTUDANTIL Y LA FORMACIÓN HUMANA INTEGRAL

Juliana Fioresi Moreira¹
Danielle Piontkovsky²

Palavras-chave: Política de Assistência Estudantil. Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Médio Integrado. Formação Humana Integral.

Palabras clave: Política de apoyo estudiantil. Educación Profesional y Tecnológica. Escuela secundaria integrada. Formación humana integral.

A presente proposta de pesquisa se encontra em andamento e tem como eixo norteador o ensino médio integrado e a formação humana integral. Busca refletir sobre os processos educacionais na atualidade, em tempos de ataques à educação brasileira, o que requer uma problematização acerca de como as políticas públicas devem estar alinhadas para a efetivação da educação como um direito social, voltada para o exercício da cidadania e para a formação humana integral, contribuindo para a permanência e êxito dos estudantes do ensino médio integrado.

Levando-se em conta nosso cotidiano profissional, foi possível observar que os estudantes do ensino médio integrado do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) - Campus Ibatiba, possuem dificuldades para acessarem as políticas públicas educacionais e, nesse sentido, terem garantidos direitos básicos enquanto cidadãos. A desinformação e a falta de acesso a essas políticas prejudica e dificulta a permanência dos estudantes na escola e, posteriormente, seu ingresso no mundo do trabalho.

Desse modo, pensando em mitigar as questões apontadas, o objetivo geral dessa pesquisa é investigar em que medida a realização dos programas da Política de Assistência Estudantil (PAE) podem contribuir para uma formação integral e cidadã dos estudantes do ensino médio integrado no Ifes, bem como favorecer processos de permanência e êxito em sua trajetória escolar.

Tem-se também como objetivos específicos desta pesquisa: a) conhecer o contexto socioeconômico e cultural da região onde estão inseridos os estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Ifes Campus Ibatiba; b) investigar como tem ocorrido a consolidação dos programas da Política de Assistência Estudantil

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Bacharel em Serviço Social (UFES). Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). E-mail: juliana.moreira@ifes.edu.br

² Doutora em Educação (UFES). Professora do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). E-mail: danielle@ifes.edu.br

no contexto do ensino médio integrado do Ifes e a abrangência dessas ações; c) compreender com as políticas têm contribuído para a formação humana integral e cidadã desses sujeitos; d) realizar rodas de conversa com os jovens estudantes com o intuito de partilhar informações importantes para a sua formação cidadã e para o seu entendimento enquanto sujeitos de direitos; e) criar um produto educacional no formato de e-book, contendo a proposta de realização de “oficinas formativas” junto aos estudantes, com temáticas voltadas para a Política de Assistência Estudantil, a permanência no ensino médio integrado e a formação humana integral.

Essa pesquisa tem sua importância para a Educação Profissional e Tecnológica uma vez que consideramos que a PAE, enquanto ação intencional empreendida pela instituição, está imbricada com o contexto de permanência dos estudantes na escola e com a perspectiva de uma formação humana integral, fazendo com que os estudantes possam perceber novos horizontes num contexto tão complexo como é a realidade socioeconômica no entorno do Ifes - Campus Ibatiba. A pesquisa também possui uma forte contribuição social, uma vez que a partir do momento em que os estudantes conhecem seus direitos e passam a buscá-los, também poderão transformar a própria realidade, a realidade de suas famílias e da região onde residem. Paulo Freire, em seu livro *Educação como Prática da Liberdade* (2023), nos leva a refletir que a educação deve ser desvestida de sua prática alienante e revestida de uma força de mudança e libertação para uma tomada de consciência que permita ao sujeito inserir-se na história como autordela, e não somente mero espectador.

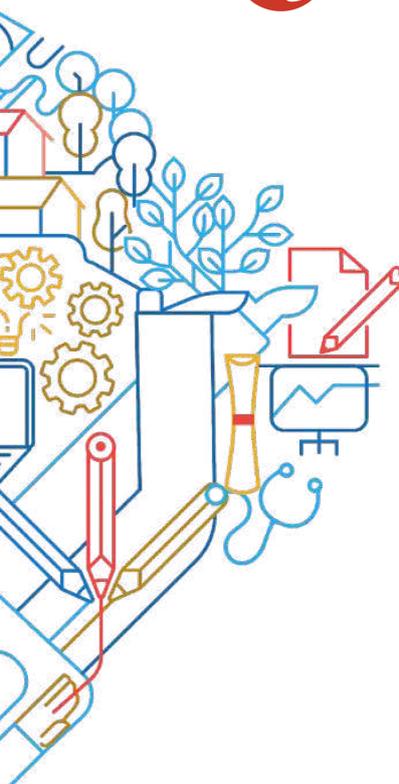
Vale ressaltar que a educação é um direito social fundamental estabelecido pela Constituição Federal de 1988: educação como direito de todos, visando o pleno desenvolvimento do sujeito e seu preparo para o exercício da cidadania. Assim, as políticas educacionais devem garantir a formação de sujeitos críticos diante da realidade social, sendo o ambiente escolar um importante equipamento público para a construção da transformação social que se almeja.

Nessa mesma perspectiva, a Lei de criação dos Institutos Federais e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem como finalidades e características a relevância da formação cidadã, tendo como objetivo ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos. Em consonância com esta Lei, o Instituto Federal do Espírito Santo também traz em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2024) que o acesso e a permanência dos estudantes devem estar alinhados para a efetivação da educação enquanto direito social, voltada ao exercício da cidadania e da formação humana integral.

Partindo desses pressupostos, resgatamos a seguinte proposição:

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2012, p. 85).





Concordamos com Ciavatta (2012) e trazemos para essa reflexão o papel dos diversos atores sociais envolvidos no processo educacional, mais especificamente ao ensino médio integrado, enfatizando aqui o trabalho do profissional de serviço social, que atua diretamente nas expressões da questão social, por meio de sua atuação na PAE do Ifes. Trata-se de uma atuação junto a esta política que tem como objetivo a promoção da Assistência Estudantil, buscando contribuir com a equidade no processo de formação dos discentes e sua permanência no Ifes, atendendo às demandas biopsicossociais desses estudantes que perpassam todo o processo educativo.

Corroborando para a efetividade de uma formação humana, Marilda Iamamoto faz uma reflexão sobre os desafios e possibilidades de atuação do assistente social.

O desafio é re-descobrir alternativas e possibilidades para o trabalho profissional no cenário atual; traçar horizontes para a formulação de propostas que façam frente à questão social e que sejam solidárias com o modo de vida daqueles que a vivenciam, não só como vítimas, mas como sujeitos que lutam pela preservação e conquista da sua vida, da sua humanidade (IAMAMOTO, 2003, p. 75).

Alinhando nossa proposta de pesquisa, reconhecer a educação como um terreno de formação de sujeitos de direitos é trabalhar para a realização de uma formação humana integral³ desses estudantes. A PAE proporciona essa atuação na medida em que traz no escopo dos seus programas universais o trabalho dos atores sociais envolvidos no processo educacional, como o profissional de Serviço Social. Envolver e correlacionar a PAE, o ensino médio integrado e a formação humana integral constituem um horizonte a ser perseguido nesta pesquisa, com foco na efetivação de processos educacionais que contribuam para a formação desses estudantes, considerando a ampliação de seus conhecimentos e suas possibilidades de atuação cidadã na sociedade.

A pesquisa, do ponto de vista de sua natureza, é uma pesquisa qualitativa, de características exploratórias, que, segundo Gil (2002), têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito. Como principal intenção metodológica, essa pesquisa secontextualiza em uma proposta de intervenção no Ifes Campus Ibatiba, em que o público-alvo serão os estudantes do ensino médio integrado do curso de Florestas do referido campus.

Desse modo, iniciamos com a realização de um levantamento bibliográfico para uma maior proximidade com os temas propostos e embasamento teórico para o processo de construção da pesquisa. Também procederemos com um estudo do contexto socioeconômico e cultural da região em que está inserido o Ifes Campus Ibatiba, *lôcus*

³ Compreendemos que a formação integral do estudante está relacionada aos aspectos pessoais, acadêmicos, culturais, profissionais, entre outros, conforme apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), Art. 5º, inciso I: “formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2018).

de nossa investigação. Além disso, utilizaremos a estratégia de análise documental, voltada aos documentos institucionais relacionados aos temas da PAE e da permanência e êxito estudantil, buscando compreender como tem ocorrido a consolidação dessas ações no contexto do ensino médio integrado do Ifes.

Após essas etapas, para ampliar a produção de dados, serão organizadas rodas de conversa (Warschauer, 2001) com os estudantes que contemplem temas de interesse desses sujeitos e outros que possam contribuir para o processo de permanência e êxito escolar, assim como para uma formação humana integral, considerando, de modo especial, aspectos voltados ao exercício da cidadania. As rodas de conversa serão desenvolvidas em três encontros participativos e interativos, intercaladas em um período de aproximadamente 40 (quarenta) dias, com grupos de estudantes do ensino médio integrado do Ifes Campus Ibatiba.

Ainda no decorrer da pesquisa, a perspectiva será a criação de um produto educacional, de forma coletiva e no formato de e-book, contendo a proposta de “oficinas formativas” para serem realizadas junto aos estudantes e voltadas para as temáticas da Política de Assistência Estudantil, a permanência no ensino médio integrado e a formação humana integral. A intencionalidade dessas oficinas será de proporcionar experiências que auxiliem os estudantes a se compreenderem como sujeitos de direitos e transformadores de sua própria realidade, assim como pretendemos que sejam utilizadas nos contextos do ensino médio integrado de outros *campi* e instituições.

Destacamos, ainda, que o produto educacional poderá ser replicado em qualquer espaço educacional que se tenha a intenção de ampliar os conhecimentos dos jovens do ensino médio integrado acerca das políticas públicas que os afetam diretamente e sobre seus direitos sociais enquanto cidadãos, incentivando também que estes se tornem “multiplicadores de direitos”. Para trabalhos futuros, alertamos, inclusive, para a necessidade da atualização dos temas propostos no produto educacional para a garantia de uma permanência mais qualitativa dos estudantes no espaço escolar.

Por fim, espera-se com esta pesquisa oferecer subsídios para que os estudantes se tornem conhecedores de seus direitos, uma vez que a falta de conhecimento e de acesso às políticas públicas educacionais prejudica e dificulta a permanência dos estudantes na escola e sua emancipação enquanto cidadãos. Tomados pelo conhecimento sobre seus direitos, sobre as políticas públicas que contribuem para sua permanência na escola e para uma formação cidadã, compreendemos que esses estudantes terão maiores condições de permanência e êxito no ensino médio integrado, assim como poderão atuar de forma mais participativa e crítica em seus contextos de vida, como protagonistas de suas histórias e colaborando com a criação de uma sociedade mais democrática, inclusiva e justa para todos e todas.





Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

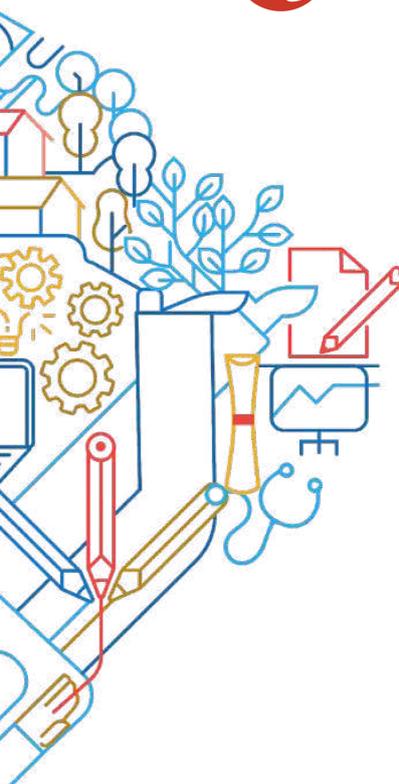
FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 55ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO.

Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes (2019/02 a 2024/01). 2019. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_48_2019_-_PDI_-_Anexo.pdf Acesso em: 19/10/2023.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.



GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

GUIDANCE GUIDE FOR THE TRAINING OF BUILDING TECHNICIAN FROM THE
PERSPECTIVE OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Criscielli Bonella Lauer¹

Giovani Zanetti Neto²

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Curso Técnico em Edificações. Desenvolvimento Sustentável.

Key-words: Professional and Technological. Buildings Technical Course. Sustainable development.

A formação do técnico em Edificações habilita o profissional a trabalhar em diferentes funções previstas no Catálogo Brasileiro de Ocupações. Segundo o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) o curso tem por objetivo habilitar o profissional para desenvolver projetos de até 80 m², planejar e coordenar a execução de serviços de construção, elaborar orçamentos, conduzir planos de qualidade e executar ensaios de controle tecnológico.

No contexto de cursos técnicos em Edificações integrados ao Ensino Médio, além dos conteúdos técnicos específicos as legislações as diretrizes nacionais educacionais trazem como obrigatórias algumas temáticas. Dentre essas temáticas obrigatórias à Educação Básica tem-se a educação ambiental que é regulamentada pela Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

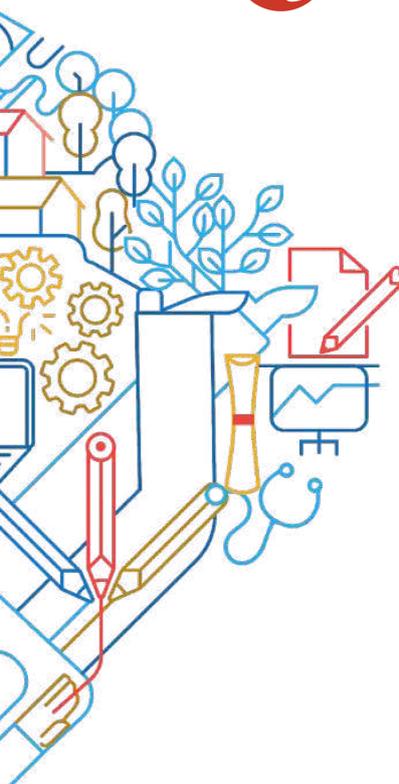
Por sua vez, a Organização das Nações Unidas (ONU) propõe os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) que indicam diretrizes para a preservação do meio ambiente e combate a pobreza. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 11, denominado “Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis”, indica temáticas como reduzir impacto ambiental das cidades, promover urbanização sustentável e implementar políticas de uso eficiente de recursos.

É nítida a importância das questões ambientais para a formação do técnico em edificações, tendo em vista que o setor da construção civil consome uma grande quantidade de recursos naturais, além de gerar um volume elevado de resíduos. De



¹ Bacharel em Engenharia Civil. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Ifes campus Vitória. E-mail: criscielli.lauer@ifba.edu.br

² Bacharel em Engenharia Elétrica. Mestre e Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Ifes campus Vitória. E-mail: giovani@ifes.edu.br



acordo com Gomes et al. (2019) os resíduos de construção e demolição em cidades brasileiras de grande e médio porte correspondem de 41% a 71% dos resíduos sólidos urbanos.

Considerando que as questões ambientais devem abarcar a relação do homem com o meio e que a educação profissional e tecnológica deve operar pela formação integrada, este projeto de pesquisa tem como objetivo geral desenvolver um Guia Didático para a inclusão da temática Desenvolvimento Sustentável em projetos pedagógicos de cursos técnicos em Edificações.

O projeto proposto possui natureza aplicada com abordagem qualitativa, o processo de levantamento de informações será através de procedimentos técnicos de revisão bibliográfica e documental, para execução dos objetivos serão utilizados como instrumentos de coleta de dados a revisão de literatura, entrevista semiestruturada e questionário. O recorte espacial para a pesquisa em campos se concentrará nos cursos técnicos em Edificações ofertados pelo Instituto Federal da Bahia (Ifba).

Os objetivos específicos envolvem:

- i. Refletir sobre os fundamentos da formação integrada na educação profissional e tecnológica;
- ii. Fundamentar o conceito de Desenvolvimento Sustentável;
- iii. Investigar o processo de elaboração de projetos pedagógicos de cursos técnicos na rede federal de Educação Profissional e Tecnológica;
- iv. Mapear características da abordagem da dimensão do Desenvolvimento Sustentável em cursos técnicos em edificações do Instituto Federal da Bahia;
- v. Desenvolver um Guia Didático para a inclusão da temática Desenvolvimento Sustentável em projetos pedagógicos de cursos técnico em Edificações.

A dimensão ambiental tem se tornado cada vez mais importante na formação dos profissionais. Para Jacobi (2003) a dimensão ambiental potencializa o envolvimento interdisciplinar dos diversos sistemas de conhecimento, da capacitação de profissionais e da comunidade universitária, tendo como foco da produção de conhecimento as inter-relações do meio natural com o social. Evidenciando que a dimensão ambiental possibilita “lidar com conexões entre diferentes dimensões humanas, propiciando, entrelaçamentos e múltiplostrânsitos entre múltiplos saberes” (JACOBI, 2003, p. 18).

De acordo com a Lei nº 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, a educação profissional deve contemplar em seu currículo temas voltados para a questão ambiental, de forma a promover a formação de profissionais que valorizem e busquem soluções de forma responsável e sustentável.

O desenvolvimento sustentável, por sua vez, tem por diretrizes aspectos como crescimento econômico sem agressão ambiental humana, visão de longo prazo, mudança de comportamento e equilíbrio entre as dimensões ambientais, econômicas e sociais (FEIL, SCHREIBER, 2017)

De acordo com Saviani (2007, p. 154), “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. Nesse sentido Ciavatta (2012) defende que a formação integrada “sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho (...)” (CIAVATTA, 2012, p.85). A dimensão ambiental se encontra num papel de extrema importância como elemento do currículo da educação profissional técnica, uma vez que a formação técnica deve levar em consideração não só aspectos técnicos e teóricos, mas também aspectos sociais, culturais, políticos e ambientais. A inserção da dimensão ambiental na educação promove uma formação mais completa e consciente dos profissionais em relação aos impactos de suas atividades e práticas no meio ambiente e na sociedade como um todo.

Libâneo (1994) pontua a importância da educação ambiental como parte integrante da formação do cidadão e destaca a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas que contemplem a dimensão ambiental. Ele também discute a relação entre a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável, destacando a importância de uma visão crítica e interdisciplinar para a compreensão dos problemas ambientais e para a busca de soluções adequadas.

Com a produção de um Guia de Orientação para a inclusão da temática Desenvolvimento Sustentável em projetos pedagógicos de cursos técnico em Edificações, espera-se com a pesquisa contribuir com a formação integral do técnico em edificações tendo como foco a consciência da dimensão ambiental, pensando atividades que tenham como foco o desenvolvimento sustentável. Essa pesquisa pode ser continuada aplicando seus princípios em outros cursos e níveis de ensino, do mesmo modo que é possível aplicar sua metodologia em outras temáticas.

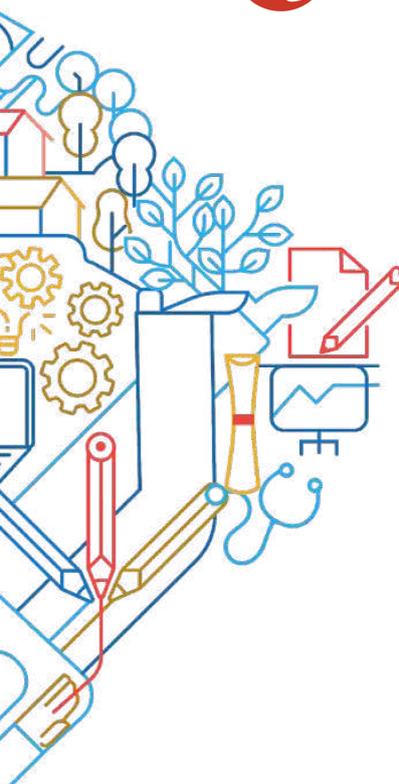
Referências bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Educação. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. 4. ed. 2020. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/cursos/curso?id=94>. Acesso em: 16 de jun. 2023. BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 13 de jun. 2023.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. IN: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio integrado: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2012. Cap. 3, p. 83-106.

FEIL, A. A.; SCHREIBER, D. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: desvendando as sobreposições e alcances de seus significados. Cadernos EBAPE.BR, 15(3), 667–681. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395157473>. Acesso em: 13 de jun 2023.





GOMES, S. de C.; ZHOU, J. L., LI, W.; LONG, G. Progress in manufacture and properties of construction materials incorporating water treatment sludge: a review S. Resour. Conserv. Recycl., Michigan, v. 145, p. 148-159, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0921344919300953?via%3Dihub>. Acesso em: 11 de jun 2023.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos De Pesquisa, (118), 189–206. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100008>. Acesso em: 11 de jun 2023.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012> Acesso em: 11 de jun 2023.

SILVA, C. M. B. da. Currículo integrado e Educação politécnica: concepções e percepções no Ensino Médio Integrado. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 1, n. 20, p. e10657, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10657>. Acesso em: 11 de jun 2023.

IDENTIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS: COMPLEXIDADES AMAZÔNICAS A CONSIDERAR

IDENTITY OF FEDERAL INSTITUTES: AMAZONIAN
COMPLEXITIES TO CONSIDER

Claudio Afonso Peres¹

Filomena Maria de Arruda Monteiro²

José González Monteagudo³

Palavras-chave: Identidade, Institutos Federais, Amazonas.

Keywords: Identity, Federal Institutes, Amazonas.

Introdução

Trata de discutir sobre a institucionalização e a identidade dos Institutos Federais (IFs) esobre como acontece esses processos no *campus* Coari, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), sobre suas complexidades e a importância da inserção dessas realidades nos estudos sobre identidades. Objetiva-se compreender os desafios para a institucionalização e para a construção da identidade do IFAM, por intermédio da experiência do *campus* Coari, considerando as diferenças estruturais e culturais que caracterizam o local da pesquisa.

Trata-se de um estudo teórico, recorte de pesquisa de Doutorado sobre processos de identificação dos docentes do *campus* Coari (PERES, 2022), realizada a partir da Pesquisa Narrativa (CLANDININ e CONNELLY, 2015), que sugere a impossibilidade de construção de uma identidade nacional para os IFs. Nesse sentido, discute-se como os estudos que tratam de institucionalização e identidades têm alcançado pensar as complexidades das periferias do Amazonas.

O êxito dos Institutos Federais (IFs) brasileiros tem sido constatado pelos docentes e pesquisadores que vivenciam a experiência de passar pela Rede Federal e está bastante presente nos relatos de pesquisa. Com efeito, são necessários e recorrentes os debates sobre a “construção da identidade” dos institutos, ou sobre sua institucionalização (MORAES, 2016; GOUVEIA; SILVA, 2017 e OUTROS).

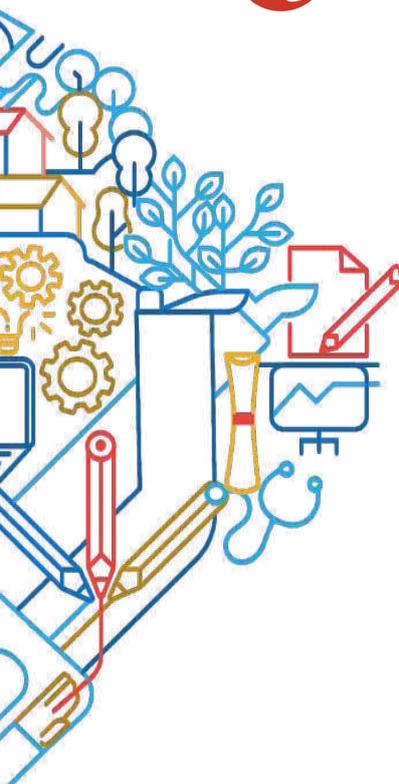
O recrudescimento das políticas liberais no Brasil nos governos dos presidentes Michel Temer e Jair Bolsonaro serviram para entender que os Institutos passam pela necessidade de buscar sua autocompreensão para justificar sua existência, sob o risco de mudanças radicais ou mesmo de extinção.



¹ Doutor em Educação (UFMT). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). E-mail: claudioperes@ifam.edu.br.

² Doutora em Educação (UFSCar). Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: filarruda@hotmail.com.

³ Doutor em Educação (Universidade de Sevilha, Espanha). Professor Titular da Universidade de Sevilha (US). E-mail: monteagu@hotmail.com.



Universidade? Escola Técnica ou Educação Integrada?

Ao tratar da identidade dos IFs, Moraes (2016) identificou dissonâncias entre o “perfil de universidade” e o “estigma de escola técnica”, relação produtora de paradoxos e mecanismos de tensão, como percebido nos relatos dos participantes da pesquisa de doutorado da qual este artigo é derivado. O autor entende que os Institutos passam por momentos conflituosos na constituição de suas institucionalidades, revelando tensões entre “a secular identidade de escola técnica, representada pela oferta de formação técnica à classe trabalhadora” (p. 14) e, por outro lado, “a vontade de universidade”, representada pela defesa de um direcionamento da oferta para os cursos superiores e pela tentativa de implantação de um modelo de pesquisa pautado na experiência universitária” (Idem).

No mesmo sentido que Moraes (2016), Castioni, Carvalho e Sá Filho (2019) e outros discutem a questão da institucionalidade e lançam preocupações sobre a possibilidade de reprodução do modelo de universidade, diferentemente da proposta da criação. Para esses autores, a cultura de universidade está impregnada nos novos docentes dos Institutos. Eles criticam a ampliação dos cursos de graduação e de pós-graduação em relação ao ensino médio, embora estejam dentro da previsão legal.

Além da suposta adoção do modelo de universidade pelos Institutos, Schwartzman (2016) entende que a prioridade da adoção do princípio da politecnicidade, no ensino médio integrado, implicou um currículo justaposto, que absorveu conteúdos da área técnica, prejudicando a formação profissional. Embora acreditem no potencial dos IFs para apoiar o desenvolvimento do País, para Magalhães e Castioni (2019), apostar na politecnicidade é “aguardar que as potencialidades surjam ao ‘bel-prazer’ de uma hiperestimulação, o que converge com a própria ideia da concepção liberal, de que são os indivíduos que criam, a partir dos seus ativos, as suas possibilidades de inserção” (p. 749). Eles sugerem maior aproximação do aluno ao sistema produtivo.

Nesse sentido, Castioni, Carvalho e Sá Filho (2019) e outros fazem análises sobre como se organiza a educação profissional em boa parte do mundo, sugerindo a aproximação com o modelo dos Estados Unidos e da Alemanha, com maior inserção de prática nas empresas. No Brasil, o esforço pela integração e pela formação *omnilateral* é visto por esses autores como uma dificuldade a ser superada visando formar para o trabalho.

O IF no Contexto Amazônico

Enquanto esses debates acontecem a nível nacional, no interior do Amazonas, além dessas complexas e múltiplas identificações, é preciso conviver com a complexidade da docência como professor e pesquisador em localidade com realidades e componentes culturais ainda distantes dos debates nacionais.

Os dilemas apresentados pelos autores acima está bastante presente, de certa forma, no relato dos participantes da pesquisa realizada no *campus* Coari (PERES, 2022). No entanto, outras variáveis são verificadas, que demonstram que o modelo atual do Instituto é bastante eficaz para o local e profundamente importante para as pessoas que vivem nessas periferias. Além de garantir o ingresso na universidade de 62%

de seus egressos e a boa inserção no mercado de trabalho (PERES, 2017), a pesquisa aplicada e a extensão caminham com muita força para a mitigação dos problemas locais e já contribuem para o desenvolvimento local. Na análise dos projetos de pesquisa aprovados no IFAM e das iniciações científicas realizadas no campus Coari, de 2014 a 2021, dos 96 projetos analisados, 56 apresentavam o termo Coari no título e 26 apresentavam Amazonas. Considerando que a maioria dos docentes são *outsiders*, que trazem suas histórias, identidades às vezes sólidas e mesmo imaginadas, é possível inferir que suas pesquisas caminham com grande velocidade para o contexto local, com características da pesquisa aplicada.

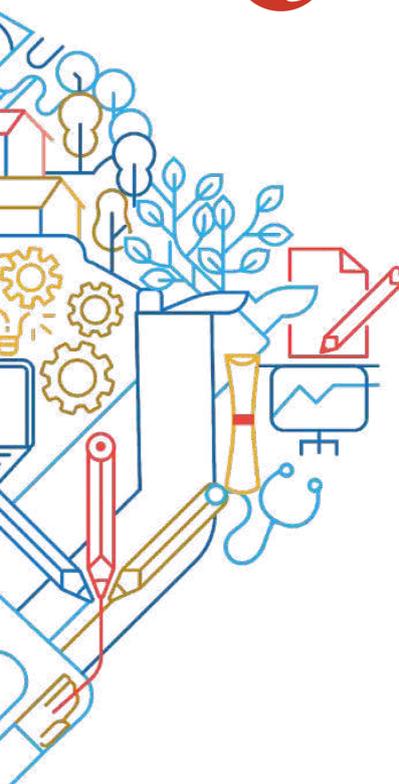
O Município de Coari, objeto do estudo ora relatado, localizado a 433 km de distância da capital Manaus, pode ser acessado diariamente por via fluvial, pela calha do Rio Solimões por precários voos semanais. Comporta uma população estimada em 85.910 habitantes, com densidade demográfica de 1,31 hab./km² (IBGE, 2020). A economia local em Coari gira em torno do setor primário, com extração vegetal e produção de açaí, castanha do Pará, banana e macaxeira, além de outros produtos agrícolas, mais voltados à subsistência. O percentual de pessoas com ocupação formal no município em 2017 era de apenas 6,7%. Quanto à renda mensal, 48,9% dos domicílios possuía renda de até meio salário mínimo. O Município apresentava 62% dos domicílios com sistema de esgoto sanitário inadequado e 78,7% de domicílios com urbanização igualmente inadequada (Idem). Com um Produto Interno Bruto (PIB) per capita relativamente alto, de R\$15.580,35 (620ª posição entre os 5.570 municípios do país), o município tem o IDH de 0,586 (4.495ª posição entre os 5.570 municípios do país) (Idem). Ou seja, a riqueza existente, devido aos *royalties* recebidos pela extração do gás natural pela Petrobrás no Polo de Urucu, mas não garante a distribuição de renda mais igualitária. Esses dados revelam um paradoxo que pode ser explicado pelo histórico de corrupção e má gestão dos recursos públicos.

Diante desta realidade, em que pesem as experiências internacionais e nacionais serem importantes referências para a institucionalização da Rede Federal, para melhor entendimento do local, necessita-se de outra reflexão, a partir da complexidade do lugar. A cidade de Coari, por exemplo, não absorve a mão de obra formada e sequer oferece vagas para estágios de qualidade.

No que se refere ao ensino integrado na perspectiva omnilateral e politécnica, igualmente a crítica ao modelo adotado precisa de ser ressignificada para o caso de Coari, uma vez que dados da pesquisa indicam uma realidade para a qual a EPT nos modelos europeus e norte-americanos não pode ser apropriada ao local, dada a debilidade da infraestrutura local para inserção dos jovens no trabalho. O trabalho de Salazar e Silva (2020) traz uma discussão sobre formação politécnica no IFAM, concluindo que a perspectiva da politecnicidade está presente em 75% dos projetos analisados. Porém, esses cursos carecem de avaliação.

Independentemente dos modelos em que estão instituídos e a despeito dos dilemas envolvendo a institucionalização e os processos de identificação institucionais nos diversos contextos, há uma grande preocupação entre os movimentos que se organizam em defesa da escola pública quanto às possibilidades de recrudescimento das políticas liberais, já comentadas no início.





Considerações Finais

Os discursos que priorizam a formação para o trabalho em detrimento da formação superior e da politecnia podem reforçar os discursos liberais contra a formação humana dos jovens, a favor do tecnicismo e do corte de recursos para a Rede, como ocorreu nos últimos governos brasileiros. Acreditamos que os estudos são necessários, que é preciso pensar na identidade e na institucionalização do Instituto Federal, mas pensar em processos de identificação com os locais, que são fluidos e a cada dia mais diversos, dadas as mudanças dos processos de globalização e das novas concepções de tempo e espaço devido as tecnologias. Isso nos leva a necessidade de considerar o Instituto como uma entidade múltipla, diversa e complexa, que precisa ser estudada em todas as suas dimensões, pensando as diferenças de suas complexidades como uma riqueza da Rede Federal, que precisa ser trabalhada e refletida a partir das próprias experiências, das experiências daqueles que convivem e pesquisam essa realidade nos diversos contextos.

Referências bibliográficas:

- CLANDININ D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- MORAES, G. H. **Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade** — A formação da Identidade dos Institutos Federais. 2016. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- GOUVEIA, P. S; SILVA, K. C. A Impossibilidade da Construção da Identidade dos Institutos Federais, Ciência e Tecnologia sob a Egide da Pequena Política. **IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional — A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Natal, 2017.
- CASTIONI, R; CARVALHO, M. A. de; SÁ FILHO. P. de. Institutos federais, IFLEX ou mini universidades? A institucionalização de um projeto de educação voltado ao trabalho. **Educativa**, Goiânia, v. 22, 2019. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7812>. Acesso em: 09 nov. 2020.
- SCHWARTZMAN, S. **Educação média profissional no Brasil: situação e caminhos**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- MAGALHAES, G. L. de; CASTIONI, R. Educação Profissional no Brasil: expansão para quem? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 25 fev., 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701647>. Acesso: 15 mar. 2020.
- PERES, C. A. *et al.* **Realidade do aluno egresso do IFAM Campus Coari: um resultado para Discussão**. São Leopoldo: Karywa, 2017. Disponível em: <https://editorakarywa.files.wordpress.com/2014/11/realidade-do-egresso-ifam.pdf>. Acesso em: 9 set. 2020.

PERES, C. A. **Tecendo a docência nas diferenças culturais: processos de identificação docente no Instituto Federal Campus Coari - Amazonas**. 2022. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2022.

IBGE. Coari. **Panorama**, 2020. Disponível em:<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/coari/panorama>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SALAZAR, D. M.; SILVA, G. A. C. da. Formação politécnica: Uma análise dos projetos pedagógicos de curso do IFAM. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. Especial, p. 122-144, 2020. Disponível em:<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/637>. Acesso em: 12 jan. 2022.





INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO DOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSOLIDAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO TÉCNICO E PROPEDÊUTICO

Clarice Monteiro Escott¹

Lisiane Bender da Silveira²

Palavras-chave: ensino médio integrado; autoavaliação; educação profissional e tecnológica; ensino; IFRS.

Key words: integrated high school; self-evaluation; professional and technological

Nesse espaço apresentamos dois produtos educacionais que compõem a proposta de autoavaliação dos Cursos de Ensino Médio Integrado (EMI): o Instrumento de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado³ e o Caderno de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado⁴. Os produtos educacionais foram desenvolvidos no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), na Linha de Pesquisa *Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica*. O tema de pesquisa advém da constatação da ausência da implementação de um processo de Autoavaliação Institucional (AI), que contemple as especificidades dos cursos de EMI no IFRS e nas demais instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Assim, os produtos educacionais tiveram como objetivo propiciar uma avaliação permanente e diagnóstica para esta modalidade de oferta, contribuindo para a consolidação do ensino integrado entre as disciplinas propedêuticas e as disciplinas técnicas. Para tanto, foi realizada uma pesquisa caracterizada como aplicada, de abordagem qualitativa e participante. Orientou a realização da investigação, o seguinte problema de pesquisa: *Em que medida os indicadores emanados da percepção dos docentes e técnicos envolvidos pode contribuir para a produção de um instrumento de avaliação que contribua para a qualidade do EMI no IFRS?* O objetivo central da pesquisa consistiu em investigar os indicadores necessários para a avaliação dos cursos de EMI com vistas ao desenvolvimento de um instrumento de autoavaliação para esses cursos no IFRS. Os objetivos secundários foram: realizar a análise documental relativa à legislação e às normativas do IFRS referente ao EMI; analisar a percepção dos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) com relação à avaliação no IFRS; analisar a percepção dos atores institucionais no que se refere à implementação do EMI

¹ Doutora em Educação (UFRGS), Licenciada em Pedagogia (PUCRS). Docente EBTT no IFRS, Docente Permanente do ProfEPT (IFRS). Correio eletrônico: clarice.escott@poa.ifrs.edu.br.

² Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRS), Técnica-administrativa em Educação no IFRS. Correio eletrônico: lisiane.silveira@ifrs.edu.br.

³ <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585543>

⁴ <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585557>

nos *campi* do IFRS investigados; criar quadro de referentes como base para definição do instrumento de autoavaliação dos cursos de Ensino Médio Integrado (SILVEIRA, 2020). O contexto da investigação se deu em dois *campi* do IFRS, sendo que eles desenvolveram discussões e problematizações sobre o EMI e a criação de propostas curriculares para essa modalidade de oferta com a participação de docentes, técnicos-administrativos e equipes pedagógicas. Os instrumentos de coleta de dados foram: análise do referencial teórico; análise documental de documentos institucionais do IFRS (Política Institucional para Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS - PICEMI-IFRS e o Programa de Autoavaliação do IFRS - PAIFRS); entrevistas semiestruturadas, além de notas de campo. Os participantes da pesquisa foram docentes e técnico-administrativos em educação (TAE) dos *campi* investigados, bem como os membros da Comissão Própria de Avaliação. Para a análise dos dados foram utilizados os conceitos *referente*, *referido*, *indicador* e *critério* desenvolvidos por Figari (1996), conforme demonstra o Quadro 1:

Quadro 1: Análise dos dados segundo conceitos de Figari (1996)

Elementos para a avaliação	Conceitos	Dados coletados
Referentes	Elemento exterior a que qualquer coisa pode ser reportada, referida e, considera, em um processo avaliativo, a existência do <i>referente</i> , como o instrumental.	EMI; Trabalho como princípio educativo; Pesquisa como princípio pedagógico; Construção coletiva por meio da participação/ Democracia; Interdisciplinaridade; Formação continuada de professores e TAEs; Permanência e êxito; Avaliação; Infraestrutura física.
Referidos	Consiste na matéria sobre o qual haveria uma reflexão utilizando-se o instrumental. Ou seja, a avaliação é a reflexão entre o referente e o referido, o elemento utilizado para a avaliação e o que se quer avaliar.	PICEMI-IFRS; PAIFRS; Referencial teórico (Ciavatta (2005), Ramos (2017), Frigotto (2005), Saviani (2003), Moura (2007), dentre outros.
Indicadores	Na sua origem, trata-se de um elemento que <i>mostra</i> um outro elemento, que <i>diz onde se encontra</i> um outro elemento, que <i>indica</i> .	Entrevistas com atores institucionais
Critérios	Os critérios foram os elementos que emergiram da análise dos referentes, referidos e indicadores, sendo o ponto central para a criação do instrumento, visto sua característica de discriminação das concepções necessárias ao EMI, traduzidas nas questões de autoavaliação.	Cultura, Tecnologia, Técnica, Profissional, Ciência; Trabalho; Integração; Interdisciplinaridade; Organização dos componentes curriculares; Relação teoria e prática; Formação integrada; Experiências laborais, Estágios, Formação profissional; Pesquisa, Ensino, Extensão; Projetos integradores; Diálogo, Participação de todos os envolvidos; Autoavaliação; Formações pedagógicas e Formação continuada para docentes e TAEs; Pertencimento à instituição; Avaliação integradora, como promoção da aprendizagem e participativa; Salas, laboratórios, etc.





Ainda, subsidiaram a construção da proposta de autoavaliação, instrumento e caderno, os pressupostos de Dias Sobrinho (2005) e Leite (2005), em especial no que se refere ao conceito de avaliação participativa (AP). Assim, uma vez estabelecidos os critérios de avaliação, o Instrumento foi construído com questões objetivas e duas questões descritivas, divididas em duas dimensões (organização didático-pedagógica e infraestrutura), de modo a ser respondido por três segmentos da comunidade acadêmica: discentes, docentes e TAEs. Esse movimento baseou-se nos pontos de apoio e de convergência entre os pressupostos teóricos e a legislação do EMI. Desta forma, as questões foram elaboradas, levando-se em conta estes critérios, gerando questões focadas em cada um dos referentes, de forma a ser possível identificar cada um no seu contexto, como exemplifica o Quadro 2.

Quadro 2: Exemplo de questão do Instrumento

Referente	Critério	Dimensão	Questão
Permanência e êxito	Pertencimento à instituição	Organização didático-pedagógica	O <i>campus</i> oferta oficinas, cursos, eventos, semana acadêmica, visitas técnicas etc. que proporcionam situações concretas para promoção da diversidade, inclusão e convivência social, relacionados ao curso.
		Infraestrutura	Utilizo a quadra poliesportiva (ou ginásio de esportes) para atividades desportivas, culturais e recreativas.

Fonte: SILVEIRA; ESCOTT (2020).

Sendo assim, o Instrumento de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado (SILVEIRA; ESCOTT, 2020a) é uma proposta para avaliar os cursos de EMI, de forma participativa, buscando um currículo que promova o ensino integrado efetivamente.

Já o Caderno de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado (SILVEIRA; ESCOTT, 2020b), criado a partir da mesma pesquisa, emerge da necessidade que sentimos de subsidiar as reflexões sobre a autoavaliação do EMI, com o objetivo de contribuir para a compreensão da proposta avaliativa específica para esse nível de oferta. O Caderno foi estruturado de forma a contribuir com as discussões sobre os pressupostos da autoavaliação do EMI. Para tanto, trata, de forma breve, de conceitos basilares da EPT, IFs, EMI, Avaliação Institucional, CPA, além apontar o papel dos atores institucionais no processo. Além disso, o Caderno traz sugestões de dinâmicas a serem implementadas com os resultados da autoavaliação proposta no Instrumento,

buscando contribuir para a consolidação do currículo e prática do ensino integrado. Buscando contribuir para uma visão completa de todo o processo avaliativo, o Caderno apresenta o Instrumento de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado de forma integral e por segmentos. Ainda, o Caderno traz um Glossário com os pressupostos teóricos necessários para a compreensão dos temas trabalhados no Caderno e Instrumento, de forma a evidenciar a concepção de Avaliação Institucional e Ensino Médio Integrado adotada. Por fim, acreditamos que o Instrumento e o Caderno de Autoavaliação do EMI, podem contribuir com a instituição a partir da proposição de nova forma de avaliar o EMI, consolidando esta oferta de ensino no IFRS e, também, em outras instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Trata-se, pois, de uma proposta de autoavaliação inédita que vem asuprir a lacuna de um processo de AI direcionado à especificidade do EMI.

Referências bibliográficas:

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. *In*: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José (Orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FIGARI, Gérard. **Avaliar: que referencial?** Porto/Portugal: Porto Editora, 1996. FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

IFRS. **Resolução N° 055, de 25 de junho de 2019**. Aprovar a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, conforme documento anexo. Bento Gonçalves: [s. n.], 2019. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/06/Resolucao_055_19_Aprova_Politica_Ensino_Medio_Integrado_Completa.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019. Texto não paginado.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In*: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

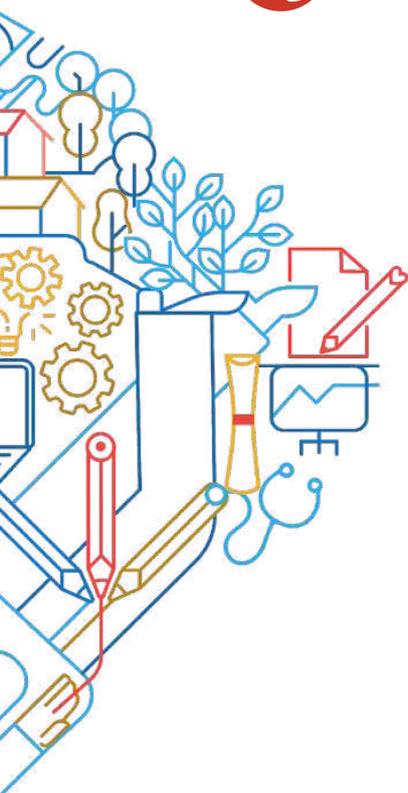




SILVEIRA, L. B. **Avaliação Institucional dos Cursos de Ensino Médio Integrado: um olhar a partir do Instrumento de Autoavaliação.** 2020. 229p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=9772595. Acesso em: 05 out 2023.

SILVERA, L.B.; ESCOTT, C.M. **Instrumento de autoavaliação do ensino médio integrado.** Porto Alegre: ProfEPT, IFRS, 2020a. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585543>. Acesso em 05 out 2023.

SILVERA, L.B.; ESCOTT, C.M. **Caderno de autoavaliação do ensino médio integrado.** Porto Alegre: ProfEPT, IFRS, 2020b. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585557>. Acesso em 05 out 2023.



PAISAGENS SONORAS: COMPOSIÇÃO DOCENTE PARA TRADUÇÃO DE TEXTOS IMAGÉTICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INCLUSIVA

SOUNDSCAPES: TEACHING COMPOSITION FOR TRANSLATION OF IMAGETIC TEXTS IN INCLUSIVE PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Camila Santana Mascarenhas¹

Palavras-chave: formação estética; artes visuais; paisagem sonora; educação profissional e tecnológica; deficiência visual

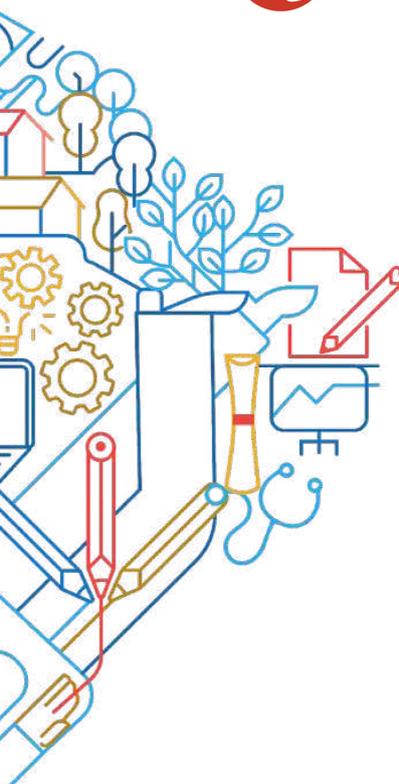
O trabalho aqui apresentado refere-se ao tópico da pesquisa em andamento no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) em Rede Nacional, campus Colégio Pedro II, intitulada Curadoria Coletiva de Arte no Curso Técnico em Artesanato integrado ao PROEJA no Instituto Benjamin Constant². A pesquisa tem a intenção de analisar a *práxis* curatorial na Educação Profissional e Tecnológica do curso mencionado acima, vinculando-se às conversações do/no campo artístico contemporâneo. Um dos pontos que integram a análise concerne na leitura e mediação de imagens artísticas da formação estética das pessoas com deficiência visual, envolvendo o acesso crítico-sensível a partir de uma comunicação poética-afetiva. As sequências pedagógicas que envolvem a palavra-mundo na leitura (FREIRE, 1989), escuta (FREIRE, 1996; BARBIER, 1998) e tradução de obras de arte (BENJAMIN, 2008) constituem-se conceitualmente em Paisagens Sonoras³, adicionando ao termo estabelecido originalmente por Murray Schafer (2001), o entrelaçamento com as passagens percorridas pela cidade pela figura alegórica do flâneur de Walter Benjamin (1994), pois traduz a percepção imagética da cidade pós-revolução industrial, enquanto paisagem reificada e os seus desvios. Logo, uma proposição de estilo pedagógico relacional (docente-discente) mediadas com as imagens da arte, no território que chamamos de “anti-aula”⁴, no qual voltam-se para a construção do tempo-espaço escolar como produtor de sentidos, com as referências histórico-culturais do coletivo e dos repertórios de cada pessoa.

Partindo da experiência do curso *Ferramentas Digitais para o Ensino Remoto com Ênfase na Deficiência Visual* (2020) e do curso de *Capacitação em Tecnologias para o Ensino Remoto* (2021), ambos realizados pelo IBC - no período e contexto da pandemia do Coronavírus -, o uso de



¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT/Colégio Pedro II. Atualmente integra a equipe de Artes Visuais e Design do Instituto Benjamin Constant (IBC) e atua na equipe de acompanhamento e formação do Instituto Helena Antipoff/SME-RJ. E-mail: camilamascarenha@ibc.gov.br

² O IBC é uma instituição pública federal de Educação Especial na área da deficiência visual vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que engloba: a Educação Precoce, o Ensino Pré-Escolar, o Ensino Fundamental e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Possui cursos de Pós-Graduação lato e stricto sensu, extensão e aperfeiçoamento; programas de reabilitação; e desenvolvimento de material adaptado com ênfase na temática da deficiência visual. (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2021).



programas e aplicativos digitais passaram a incorporar as práticas educativas com maior frequência no Curso Técnico em Artesanato Integrado ao PROEJA (CTAP).

A utilização de tecnologia assistiva⁵ nos encontros com a arte no âmbito do CTAP era uma realidade no cotidiano escolar, no entanto, depois do fenômeno do ensino remoto, e apesar de toda precarização do trabalho docente proveniente dele - as práticas com recursos digitais ampliaram-se nas construções didático-pedagógicas da equipe de Artes Visuais e Design do IBC (por exemplo, a construção do podcast Ateliê Sensorial⁶), para aperfeiçoamento e expansão de estratégias de apropriação imagética da arte, contemplando a leitura-escuta com acessibilidade estética-afetiva⁷ dos discentes, tal qual, o emprego de plataformas de serviços digitais que possibilitam o acesso rápido a músicas, podcasts, vídeos e outras produções audiovisuais. Desta forma, ao tramarmos uma docência na EPT, incluindo a constituição tempo-espacial acessível, entrelaçamo-nos com uma comunicação acolhedora do outro, importando-se com a dimensão emocional, afetiva e intelectual, indispensável para o estabelecimento de relações (DUARTE e COHEN, 2012; DELLA FONTE, 2014).

A *práxis* da escuta sensível compreende o modo de ser e estar no coletivo, no qual requer um posicionamento de abertura holística, numa relação de integral com o outro e com as coisas do mundo, abre-se, portanto, para própria dinâmica da vida (BARBIER, 1998). Assim, a partilha da leitura-escuta sensível pressupõe a omnilateralidade humana com a complexidade da interação no espaço e nas construções culturais coletivas (MARX, 2004; RANCIÈRE, 2009). Destarte, as propostas pedagógicas conjugadas com o saber sensível das imagens da arte com as pessoas cegas, com baixa-visão e surdocegas - no qual se aproximamos aspectos multissensoriais das Paisagens Sonoras - são práticas de leitura, escrita/desenho e de escuta a partir de diálogos estéticos circunscritos em aspectos multireferenciais e transdisciplinares que se estabelecem na polifonia (BAKHTIN, 2006) das imagens e sons. A leitura, o desenho e a escuta de um texto, seja ele verbal ou pictórico, implica-se, na mediação pedagógica com a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2009), com os aspectos contextualistas do campo ampliado da arte (KRAUSS, 2008), ao passo em que se desdobramos elementos plásticos e artísticos da leitura, contextualização, do fazer e do sentir (BARBOSA, 2010; DELLA FONTE, 2014).

Neste sentido, a tarefa do tradutor/mediador docente-discente de textos artísticos abarca “a transposição de uma língua na outra mediante um continuum de transformações” (Benjamin, 2008, p. 18), ou seja, é uma construção empática de traduzir

³ A Paisagem Sonora (Soundscapes), termo cunhado por Murray Schafer, é conceitualmente o campo de estudo que envolve o ambiente sonoro (SCHAFFER, 2001).

⁴ De acordo com Lygia Pape (2003) sobre a sua relação com a docência, no qual conjuga práticas artísticas de liberdade como práticas pedagógicas.

⁵ Conforme a Lei Brasileira de Inclusão, 13.146 de julho de 2015, a tecnologia assistiva é definida como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que tenham como objetivo promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

⁶ O Podcast é uma criação do projeto de ensino Ateliê de Arte Colaborativa do Curso Técnico em Artesanato e Design do Instituto Benjamin Constant, no contexto do ensino remoto. A arte da capa do podcast é uma imagem de um bastidor bordado com flores coloridas, envolta por linhas e tesoura. O título do podcast Ateliê Sensorial sobrepõe a imagem com letras na cor branca. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/5kh0zU7fgFqKHJCj71I03k>

⁷ Partindo das propostas de acessibilidade estética e afetiva e as estratégias de mediação sensível para as pessoas com deficiência visual nos espaços culturais. (ALVES, 2018; DUARTE e COHEN, 2013; KASTRUP, 2013)

com base na escuta sensível de múltiplas vozes, pois as traduções “são algo mais do que meras transmissões”, (Benjamin, 2008, p. 69), surgem para que as produções artísticas continuem a sua caminhada.

Objetivos:

O objetivo central da pesquisa em tela é de dissertar sobre a *práxis* curatorial do Curso Técnico em Artesanato no IBC, baseando-se nas questões que despontam do/no campo da arte contemporâneo. Para tal propósito, optou-se por adotar os objetivos secundários de investigar sobre a curadoria de arte para as pessoas com deficiência visual; examinar a prática curatorial desenvolvida na exposição de arte do curso em consonância com os processos de ensino-aprendizagem na/da EPT; articular a *práxis* curatorial com o conceito da obra Espaços Imantados de Lygia Pape (1968); e o desenvolvimento do produto educacional de livro digital (e-book) destinada aos professores da EPT sobre as estratégias adotadas na curadoria coletiva para dirimir à problemática do acesso educacional às imagens para as pessoas com deficiência visual.

Referencial teórico:

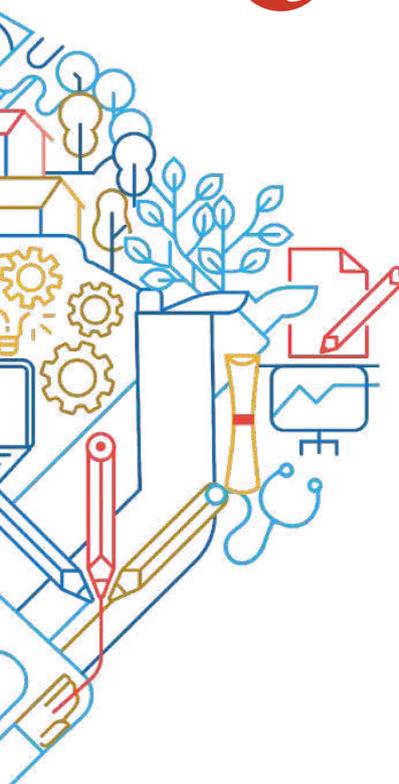
Os pressupostos teóricos adotados na pesquisa sobre a estratégia de mediação das imagens na EPT para as pessoas com deficiência visual, são os conceitos de tradução e de traduzibilidade como um território de legibilidade e transcrição de sentidos (BENJAMIN, 1994; FREIRE, 1989), articulando-se com a teoria e crítica de arte (BENJAMIN, 1994; KRAUSS, 2008; RANCIÈRE, 2010). No plano pedagógico, optamos pela concepção de formação omnilateral e dimensão estética em Karl Marx (2004) na formação no e para o trabalho (DELLA FONTE, 2014). Sobre as estratégias de mediação para as pessoas com deficiência visual nos espaços culturais, recorreremos às propostas de acessibilidade estética e afetiva (ALVES, 2018; DUARTE e COHEN, 2013; KASTRUP, 2013). As bases

metodológicas do processo investigativo de natureza coletiva coadunam-se com a pesquisa por observação participante comprometida com a *práxis* social (BRANDÃO, 2006).

Procedimentos metodológicos:

Partindo da definição de que a pesquisa participante, é um tipo de pesquisa social como forma de realizar uma Educação Popular (BRANDÃO, 2006), admitimos a escolha por técnicas confluentes com o percurso teórico-metodológico da observação participante de cunho exploratório etnográfico da pesquisa qualitativa, dedicada a análise bibliográfica, documental e de campo. Portanto, desenvolvemos um levantamento bibliográfico preliminar em conjunto com os registros da *práxis* pedagógica (fotos do processo, registros da *práxis* pedagógica, das produções artísticas) e notas de campo, no qual apontam para os aspectos teóricos-práticos envolvidos na investigação.





Considerações finais:

O recorte da pesquisa apresentado neste artigo refere-se à fase diagnóstica da pesquisa com observação participante em andamento, no qual investiga-se alguns conceitos da *práxis* docente que se desdobram nos processos de ensino-aprendizagem do Curso Técnico em Artesanato integrado ao PROEJA.

O estudo aponta que os recursos digitais, quando são construções do projeto de ensino docente, mostram-se profícuos para mobilizar conceitos com o intuito de promover a contextualização sensível-sonora das formas e dos conteúdos acessados depois do momento de apreciação estética. Deste modo, compreendemos que a experiência da mediação da imagem no processo de ensino-aprendizagem para as pessoas com deficiência visual, baseada em processos leitura/escrita/escuta de mundo, é potencializadora de produção de sentido e de possível tradução.

Referências bibliográficas:

ALVES, Camila Araújo; MORAES, Márcia. Entre Histórias e Mediações: um Caminho para Acessibilidade Estética em Espaços Culturais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 38, n. 3, p. 584–594, jul. 2018.

BAKHTIN, M. Arte e responsabilidade. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010, 8ªed.

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor de Walter Benjamin: quatro traduções para o português. (Org. Lucia Castello Branco). Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008. _____ . Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. *Obras escolhidas*, volume III, 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

BRANDÃO, C. R.. *A pesquisa participante e a participação da pesquisa*. Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: _____ e STRECK, Danilo Romeu (Orgs). *Pesquisa Participante. O saber da Partilha*. Aparecida, SP: Idéias e Letra. 2006.

DUARTE, Cristiane Rose de S. e COHEN, Regina. *Acessibilidade e Desenho Universal: Fundamentação e revisão bibliográfica*. Relatório técnico do Núcleo Pró- acesso, Rio de Janeiro, UFRJ, 2012.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PAPE, L. Lygia por Lygia. In: MATTAR, D. *Lygia Pape: Intrinsecamente anarquista*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: Estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2009.

SCHAFFER, M. *A afinação do mundo*. São Paulo: Unesp, 2001

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política* – 41. ed. - Campinas: Autores Associados, 2009.





SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CONTEXTO PANDÊMICO: PRÁTICAS CURRICULARES E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTEGRADA EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA:
PRÁCTICAS CURRICULARES Y EL USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES

Tatiane das Graças da Silva¹

Danielle Piontkovsky²

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Educação Profissional e Tecnológica.
Integração Curricular. Tecnologias Digitais.

Palabras-clave: Escuela Secundaria Integrada. Educación Profesional y Tecnológica.
Integración Curricular. Tecnologías digitales.

Introdução: sobre o tema e a problemática da pesquisa

Assim como as demais modalidades de ensino, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sobreviveu ao verdadeiro “terremoto” que significou a pandemia da Covid-19 em nosso país. Considerando esse contexto, nossa problemática de estudo surgiu a partir do interesse em investigar um evento recente ocorrido em todo o contexto educacional: a inesperada transição, que ocorreu de forma emergencial, do ensino presencial para o ensino remoto e, posteriormente, para um ensino flexível - com atividades remotas e presenciais - no período de vigência da pandemia causada pela propagação do vírus SARS-CoV-2. Vale destacar que estamos considerando por “ensino remoto” as práticas de ensino-aprendizagem realizadas em formato on-line, por meio de plataformas e tecnologias digitais, sem a presença de professores e estudantes nos espaços físicos das escolas.

Portanto, nossa pesquisa que se encontra em andamento, consiste na investigação das práticas curriculares produzidas nesse período em que o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) adotou a estratégia de ensino remoto durante os anos letivos de 2020 e 2021. Ou seja, nosso locus de investigação são os cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) do Ifes que tinham, na época, sua estrutura organizada de maneira totalmente presencial, e que passaram por uma brusca transição do ensino presencial regularmente ofertado para o ensino remoto, ofertado por meio de atividades pedagógicas não presenciais (APNPs), considerando-se a necessidade de isolamento social por parte da comunidade acadêmica.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). E-mail: tatiane.silva@ifes.edu.br.

² Doutora em Educação (UFES). Professora do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). E-mail: danielle@ifes.edu.br.

Esse movimento de transição causou um grande impacto na vida dos envolvidos e alguns questionamentos foram realizados por nós desde o início da trajetória do trabalho de pesquisa: *Seria necessário preparar alunos e familiares antes da implementação de atividades on-line nas práticas curriculares dos cursos presenciais? Quais tecnologias existentes atualmente poderiam ser utilizadas para essa implementação? Seria necessária uma formação contínua dos docentes para a utilização de tecnologias digitais aplicadas à educação?*

Diante desse cenário e buscando algumas pistas para a investigação, foi possível observar o salto

tecnológico ocorrido nas práticas de ensino-aprendizagem nesses últimos anos. Destacamos, nesse sentido, que a escola vem ampliando o uso de tecnologias e sendo equipada gradativamente, e não podemos negar que o período pandêmico “adiantou” em alguns anos a concretização desse processo, pois o ensino remoto acabou chegando a lugares que antes não eram tão habitados por ferramentas tecnológicas. Para Mill (2014), a presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm ocasionado relevantes mudanças no contexto educacional, relacionadas aos modos de ensinar, aos recursos utilizados, à postura dos docentes e até mesmo à forma de organização dos sistemas educativos.

Compreendemos, assim, que a realização das APNPs³, no formato inicial de ensino remoto, garantiu a continuidade dos estudos, por parte dos discentes do ensino médio integrado, em meio à situação de isolamento social e perante a crise sanitária em que nos encontrávamos, sendo uma “saída” importante encontrada pelos gestores e professores, como uma ação empreendida pelo Instituto Federal do Espírito Santo.

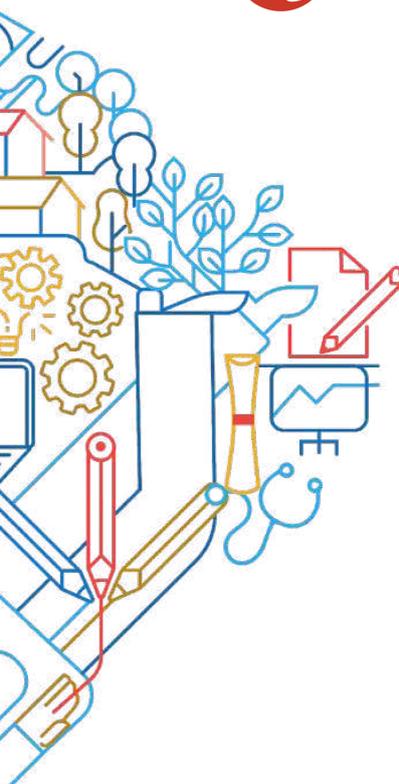
Objetivos da pesquisa: geral e secundários

Diante do exposto, nosso trabalho apresenta como principal objetivo problematizar o processo de implementação das APNPs no Ensino Médio Integrado, no âmbito do *campus* Ibatiba do Ifes, mediante o contexto pandêmico, com ênfase na investigação das práticas curriculares produzidas entre atividades presenciais e *on-line* e a partir das perspectivas de integração curricular e da formação humana integral.

Além disso, outros eixos norteadores da nossa pesquisa também se constituem em: investigar os usos das tecnologias digitais aplicadas à educação, impulsionados pelas APNPs, como instrumentos de inovação nas práticas curriculares dos cursos de EMI; discutir as perspectivas de integração curricular e formação humana integral no EMI considerando as atividades vivenciadas entre o ensino presencial e o ensino não presencial; investigar as práticas curriculares produzidas entre professores e estudantes no EMI durante a realização de atividades presenciais e *on-line*, em contexto pandêmico, no *campus* Ibatiba do Ifes.



³ Atividades pedagógicas não presenciais (APNPs) foi o termo adotado para nomear as atividades realizadas de forma on-line previstas na Resolução do Conselho Superior do Ifes nº 001/2020 que regulamentou e normatizou a substituição de aulas presenciais por aulas remotas (Disponível em <https://encurtador.com.br/belG3>).



Sobre indicações do referencial teórico, dos procedimentos metodológicos e da produção de dados

Durante a realização de toda a pesquisa, utilizamos pressupostos teóricos relacionados à perspectiva da integração e da produção curricular, assim como discutimos o uso das tecnologias nesse contexto e a formação humana integral como pilar da Educação Profissional e Tecnológica.

Como intercessores teóricos para o trabalho, buscamos as ideias de autores considerados como referências para o estudo das temáticas trabalho e educação, formação humana integral, currículo integrado, Educação Profissional e Tecnológica e tecnologias digitais aplicadas ao contexto escolar. Nesse sentido, dialogamos com os estudos de Ramos, Ciavatta e Frigotto (2005); Manacorda (2017); Saviani (2007) e Kuenzer (2002) para ampliar as discussões da EPT no Brasil e, ainda, considerando que um dos objetivos da pesquisa está relacionado a discutir o uso das tecnologias durante e após a implementação das APNPs, como um instrumento de inovação no processo de ensino e aprendizagem nos cursos de EMI, nos aproximamos das ideias de pesquisadores das tecnologias digitais no contexto escolar, com destaque para Kenski (2011); Bacich, Neto e Trevisani (2015); José Moran (2007) e Mill (2014).

Em relação aos procedimentos metodológicos, a abordagem utilizada na pesquisa se apresenta natureza *qualitativa*, com caráter exploratório e baseada nos pressupostos das pesquisas *com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003), tendo como principal instrumento metodológico a entrevista semiestruturada. A abordagem foi escolhida também levando em consideração que a produção de dados contou com a participação direta dos sujeitos da investigação, sendo docentes que atuam em cursos de Ensino Médio Integrado e alguns profissionais da estrutura administrativa/pedagógica do Ifes.

A primeira etapa da produção de dados compreendeu um levantamento documental de toda a regulamentação das APNPs no Ifes. Esta etapa compreendeu um estudo minucioso da legislação institucional desde a suspensão das aulas presenciais, em 17/03/2020, até o retorno flexível, em 2021, e o retorno total da “presencialidade” em 2022. Durante o contexto pandêmico, o ensino presencial do Ifes passou por várias adaptações, diversas resoluções e instruções normativas foram publicadas de forma a nortear o funcionamento do ensino remoto, bem como o processo avaliativo e o registro de frequência dos discentes durante o período de aulas remotas e de retorno flexível das aulas presenciais. No intuito de salientar os movimentos realizados no *lôcus* da pesquisa, buscamos, ainda, informações e registros através de portarias internas, fotografias, *prints* de tela do site institucional e de redes sociais a fim de demonstrar como o *campus* Ibatiba lidou com o período de aulas remotas no que diz respeito à implementação das APNPs.

Salientamos que nessa etapa, ao imergirmos no período pandêmico, percebemos como o Ifes buscou alternativas para “lidar” com as situações que surgiram com a pandemia e também como todo aquele processo era constantemente imprevisível, pois as orientações normativas eram revistas e alteradas de acordo com o contexto da pandemia que se mantinha e com o *feedback* das partes envolvidas. Gestores do Ifes geriram de forma cautelosa o período das APNPs, seguindo as orientações da

Organização Mundial de Saúde (OMS) e priorizando a aprendizagem dos alunos por meio de políticas assistencialistas para garantir o acesso à internet.

Já na segunda etapa da investigação, entrevistamos trinta docentes, um representante do setor pedagógico do campus e um profissional da Pró-Reitoria de Ensino do Ifes. Ou seja, ouvimos docentes profissionais da estrutura administrativa/pedagógica do Ifes, buscando o compartilhamento de experiências com foco no período pandêmico e no uso das tecnologias digitais utilizadas. As narrativas produzidas no movimento das entrevistas nos permitiram vivenciar a implementação das APNPs em diversos aspectos. Além das entrevistas semiestruturadas, pedimos aos docentes participantes da pesquisa a permissão para acessar as salas virtuais, estruturadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem AVA Moodle - nos anos letivos de 2020 e 2021, e os docentes nos ajudaram, mais uma vez, permitindo que pudéssemos mergulhar ainda mais no cotidiano estudado.

Em meio aos movimentos da pesquisa acontecia também, de forma coletiva, a elaboração do nosso produto educacional, que consiste numa *formação de professores voltada para a discussão do uso das tecnologias digitais no Ensino Médio Integrado*. A construção do produto teve início no momento das entrevistas, pois o nosso intuito era produzir uma formação docente que atendesse às necessidades dos professores acerca da utilização de tecnologias digitais e, a cada entrevista, tínhamos mais elementos que nos faziam acreditar ser essa uma proposta importante, uma vez que fomos percebendo como a falta de familiaridade com as ferramentas tecnológicas digitais afetaram a realização das APNPs. Deste modo, dedicamos questões dos roteiros de entrevistas para essa finalidade, buscando saber dos docentes quais eram seus anseios e necessidades acerca da utilização dessas tecnologias.

Apontamentos finais

Conforme apontado, nossa investigação problematiza a implementação das atividades pedagógicas não presenciais, como ação empreendida pelo Instituto Federal do Espírito Santo em período pandêmico, considerando, nesse sentido, as dimensões curriculares e didático-pedagógicas das práticas realizadas no contexto dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI). Trata-se de uma pesquisa que traz como foco, portanto, as perspectivas da integração curricular e da formação humana integral, bem como destaca as conexões entre as tecnologias digitais utilizadas e o currículo integrado no contexto desses cursos.

Mediante a realidade da pandemia, um marco histórico para os processos educativos, foi possível reviver e problematizar junto aos sujeitos da pesquisa todo o processo de implementação das APNPs, além de conhecer mais de perto as inovações metodológicas criadas pelos docentes nesse período e os desafios enfrentados perante a necessidade do uso constante das tecnologias digitais no ensino, de modo especial, durante o período de isolamento social.





Referências bibliográficas:

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo T.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.). **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: PENSO, 2015.

FERRAÇO, Carlos E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.) **Método: Pesquisa com cotidiano**. RJ: DP&A, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. SP: Cortez, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8 ed. Campinas. SP: Papyrus, 2011.

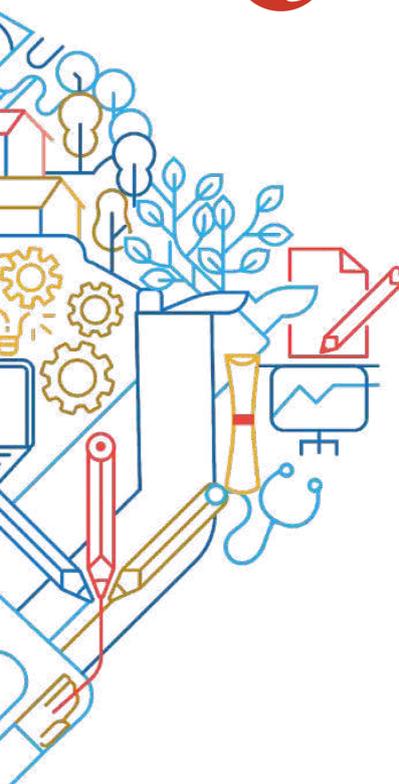
KUENZER, A. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. 3ª ed. Campinas: Alínea, 2017.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de (Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 25-42.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. V. 12, n. 34, jan/abr 2007.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2007.



A FORMAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA: DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EM QUESTÃO

LA FORMACIÓN TÉCNICA Y TECNOLÓGICA: DESARROLLO SOSTENIBLE EN CUESTIÓN

Camila Tavares¹

Thabata Cavalcanti²

Veronica Cristina de Barros³

Palavras chaves: Formação técnica e tecnológica, Desenvolvimento sustentável, Agenda de desenvolvimento

Resumo: Este texto investiga a relação entre o 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da ONU (Educação de Qualidade) e a política de educação profissional técnica e tecnológica no Brasil, analisando os impactos no desenvolvimento, na teoria da dependência e na Divisão Internacional do Trabalho. Também questiona a adequação da educação ao trabalho e a priorização do crescimento econômico em detrimento da qualidade de vida.

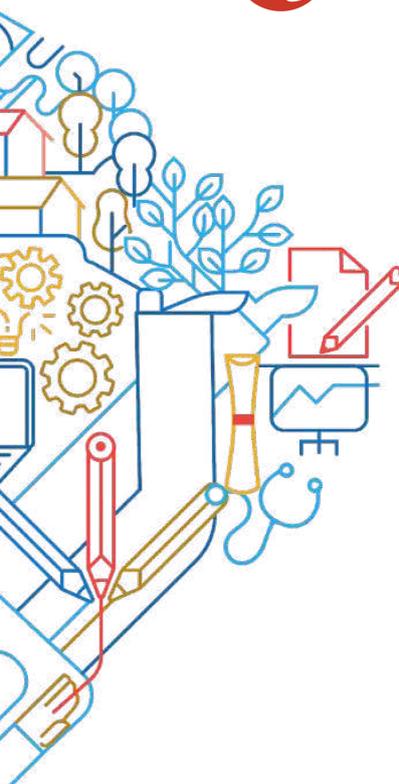
Introdução

O objetivo deste trabalho é compreender a relação entre o 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (Educação de Qualidade) da Organização das Nações Unidas (ONU) e a política nacional de educação profissional técnica e tecnológica, bem como entender qual projeto de desenvolvimento é objetivado na sua configuração e implementação. E assim problematizar a adequação do ensino ao trabalho pretendido sob a perspectiva formativa do ser social a partir da atividade laborativa que desempenha. O que o desenvolvimento sustentável e a formação técnica e tecnológica projetam e porque não é sustentável?

Utilizamos como metodologia para elaboração deste resumo, pesquisar a concepção do Ensino Profissional Técnico e Tecnológico (EPT) no Brasil para identificar o público desta política em Frigotto (1984); o levantamento de programas, ações e políticas de desenvolvimento adotadas pelo ex-Presidente Jair Bolsonaro durante seu governo, realizado pelo projeto Economia Global e Desenvolvimento Sustentável do Programa de Desenvolvimento e Educação - Theotonio dos Santos (ProDEd-TS); leitura e



¹ Aluna da FSS/UERJ e bolsista de pesquisa na graduação ² Aluna da FSS/UERJ e bolsista de pesquisa na graduação ³ Assistente Social e bolsista PROATEC



compreensão da teoria da dependência, da divisão internacional do trabalho e de desenvolvimento sustentável em Santos (2016).

Realizar este aprofundamento nos trouxe, além da constatação do intuito da formação profissional técnica e tecnológica, também uma compreensão quanto à sua participação na manutenção da hegemonia política e econômica entre classes. A concepção em Frigotto (1984) encontrada propõe que a

[...] educação profissional técnica de nível médio inclui os denominados Cursos Técnicos destinados a proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais. Destina-se a candidatos que tenham concluído o ensino fundamental, estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio. (Frigotto, 1984)

A proposta de promover o aprendizado a partir do aprofundamento dos conhecimentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais permite que sejam adquiridas habilidades necessárias aos avanços do desenvolvimento e, decerto, promove uma formação da classe trabalhadora intimamente ligada às necessidades do mercado, contribuindo para a empregabilidade, a produtividade e a manutenção do exército industrial de reserva. Atribui-se [quem atribui?] à EPT um caráter importante de promoção da inclusão, da equidade, da qualidade que esta política de ensino oportuniza independentemente de suas origens ou contextos sociais, além de apresentar-se como uma solução para o acesso à formação direcionada ao mercado de trabalho.

A educação tem uma dimensão estruturante para qualquer projeto de desenvolvimento diante do sistema em que nos inserimos, pois ela legitima ideologias e capacita as forças de trabalho. Isto posto, temos que a formação cujo princípio é conservar um padrão produtivo, de classe, de exploração humana e da natureza, acaba por ser responsável pela manutenção desse sistema. A própria exposição à necessidade imediata de ingressar no mercado de trabalho é um produto cíclico correspondente às necessidades do capital que está em constantes crises. No contexto da formação técnico-tecnológica, torna-se essencial compreender a interligação entre a proposta de desenvolvimento sustentável e a reprodução da classe trabalhadora, materialmente e subjetivamente, exercendo um papel fundamental na configuração das perspectivas individuais e coletivas.

Vemos em Lessa (2006) que, “[...] As pessoas, aqui no sentido de humanidade, são o que elas fazem. Os seres humanos são as relações sociais que estabelecem entre si; os indivíduos são as conexões que estabelecem com a história da qual são partícipes.”

O que nos difere de outros animais é a capacidade de planejar antecipadamente a produção daquilo que objetivamos. Estes objetivos são transitórios em diferentes ordens societárias. Portanto, ao compreender o sistema de uma sociedade que vive para sustentar a riqueza de

poucos, avaliamos que esses motivadores foram e são constantemente moldados de modo que a habilidade teleológica atende somente às necessidades do capital. Logo, a exploração humana da força de trabalho, com o advento do capitalismo, é atribuída única e exclusivamente à finalidade de gerar lucro ao invés de suprir necessidades humanas. A intrincada conexão entre as agendas sustentáveis e a educação profissional realça a essência de uma formação humana que serve como a própria nutrição da economia, gerando uma sustentabilidade unicamente capitalista.

Diante disso, apontamos que as agendas de desenvolvimento não objetivam qualidade devida, justamente por esta exclusividade com que se objetivam: produzir massivamente no ritmo do consumo exacerbado contemporâneo que perversamente negligencia necessidades sociais básicas.

Imagine uma cidade que decidiu priorizar o crescimento econômico atraindo grandes indústrias e empresas, sucedendo num aumento significativo de produção e geração de empregos. Um crescimento financeiro desarticulado das necessidades sociais básicas apresenta negligências estruturais de um desenvolvimento que exclusivamente busca aumento da força produtiva e do consumo exacerbado, perversamente ignorando as barreiras econômicas, étnico-raciais, de gênero, sexualidade e etária. Isso demonstra como, em certos casos, as agendas de desenvolvimento podem se concentrar demasiadamente na produção econômica em detrimento da qualidade de vida das pessoas, e por esta razão se apresenta contraditória o discurso de desenvolvimento sustentável hegemônico.

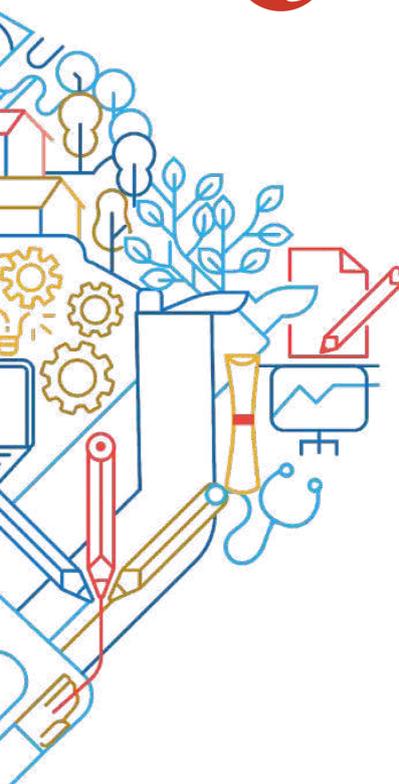
A própria ideia de desenvolvimento naturalizada enquanto experiência total da humanidade deslegitima demais estruturas avessas à superexploração dada como necessária à evolução. Que suposta evolução é essa? Vemos em Marx 2013 que, no processo de trabalho capitalista, a força humana é imprescindível e que a evolução da capacidade teleológica é resultado da interação entre humanidade e natureza.

Na América Latina, os processos de desenvolvimento incorporam estratégias de violência na tentativa de devorar outras vivências. No período de colonização, essas práticas de extermínio catequizaram uma estrutura social racialmente⁴ exploradora, o que foi pedagógico para a formação social da região, como se aqui habitassem sociedades não desenvolvidas.

Ao catequizar práticas sociais e impor a instauração de instituições subsidiou-se a ideia de desenvolvimento nos marcos de um projeto societário específico. O mesmo sistema que superexplora populações é aquele que se debruça na elaboração de sofisticadas metas em prol de uma sustentabilidade global supositícia.

O 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável elaborado pela ONU propõe “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015). Contudo, conforme exposto, a Educação, detentora de um caráter contraditório e como uma instituição na ordem capitalista,





acaba por ser capturada, no sentido de formar trabalhadores para o mercado de trabalho e servir para a manutenção da reprodução do capital. Em condições e meios ideais para sua realização, a EPT pode contribuir para atingir o ODS 4, pressupondo que o acesso à educação de qualidade seja equivalente à capacitação técnica e tecnológica.

Educação Profissional Técnica e Tecnológica é um artefato promotor do desenvolvimento da economia nacional, mas não é sinônimo de educação de qualidade. Ao mesmo tempo que fomenta um dinamismo à economia nacional, esse modelo de formação, ao lançar recorrentemente novos profissionais no mercado de trabalho, promove o aumento da produtividade nacional e, para a burguesia, esse seria um meio de consolidar uma economia autossustentável.

Porém, cabe reRetir essa dinâmica formativa, os propósitos que penetram seu planejamento e como se dá o envolvimento social nessa auto sustentabilidade pretendida estritamente dependente da produção em massa dos exércitos de força de trabalho, num processo cada vez mais célere que possibilita a manutenção de um baixíssimo valor de troca por esse dispêndio de tempo da pessoaquali1cada. Qual é a importância da educação num processo de desenvolvimento capitalista?

Conclusão

Em nosso levantamento documental, na pesquisa para o projeto Economia Global e Desenvolvimento Sustentável, dentre os Ministérios do governo Bolsonaro, usando por categoria de busca a palavra desenvolvimento, não encontramos programas ou ações no Ministério da Educação e Cultura. Ao contrário, o desinvestimento na área demonstra que este Governo não tinha a perspectiva sequer de desenvolvimento para a Educação, o que resvala também para a perspectiva de país.

É através da curricularização das necessidades do mercado que o molde dos trabalhadores se torna atraente para o bom funcionamento do sistema. A defesa intransigente da Educação Técnica e Tecnológica sem meios efetivos para assegurar o bem-estar dos sujeitos envolvidos nesse processo solicita e delimita a contribuição laborativa necessária ao mercado do capital.

Por esta razão, nos parece oportuno investigar a sua dupla função social, pois a subordinação do trabalho ao capital não se limita estritamente ao nível da produção: o conjunto da vida do proletário vai se organizando em função de sua condição de vendedor da única mercadoria que possui e que lhe propicia a reprodução de sua força de trabalho e de sua família.

¹ Eric Williams e Clóvis Moura

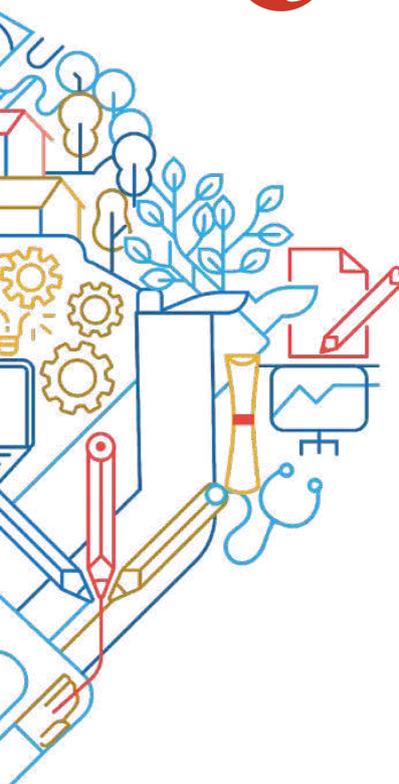
O aprender está para além da apreensão de conteúdos, pois a sua experiência também contempla vivenciar esse aprendizado. Ou seja, quando abordamos a formação profissional como detentora de formato e finalidade da aquisição de conhecimento específico e inserido na divisão social do trabalho, referenciamos a compreensão marxista que observa a construção de valor presente na própria experiência de significação dessa, ou seja, a própria existência e ontologia do ser social.

A reprodução da classe trabalhadora consiste em produzir as ferramentas que subsidiaram sua existência, logo trata-se de um encadeamento produtivo que tangibiliza os princípios do controle social com impactos sociais reais. Portanto, o fato de interrompermos a absorção acrítica de agendas previamente planejadas para a manutenção de um contexto social insustentável propondo discutir a constituição desse modelo formativo controverso pode ser um importante instrumento de construção pedagógica na busca de uma sociedade fundada sobre outras bases, sem alienação, sem exploração.

É importante que tenhamos condições de redimensionar nossas ações institucionais de promoção da qualidade de vida humana, e possamos incluir neste processo não só a condição de desenvolver a habilidade laborativa dos alunos em ambientes de formação profissional, mas também, a social, criando oportunidades para que os alunos vivenciem atividades que favoreçam a solidariedade e a cooperação. Os recursos de sobrevivência da coletividade também permeiam os espaços de formação e de trabalho.

Superar as desigualdades de experiência da vida diante do cenário mundial de emergência das mudanças climáticas e então promover o desenvolvimento sustentável para todos requerem o esforço integrado envolvendo governos, empresas, organizações não governamentais e a sociedade em geral para garantir que as oportunidades e benefícios sejam distribuídos. A associação das agendas da educação e da defesa de um futuro viável a todos também solicita adaptação das pastas da educação. Isso envolve políticas inclusivas, educação acessível e esforços para envolver todas as partes interessadas na busca de soluções socialmente sustentáveis.





Referências bibliográficas:

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

LESSA, S. Trabalho, sociabilidade e individuação. Trabalho, Educação e Saúde, 4(2), 2006 PROATEC. A política de desenvolvimento do governo Bolsonaro: principais programas e concepções In Projeto Economia Global e Desenvolvimento Sustentável. 2023

ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: Acesso em 01.nov.2017.

RODRIGUES, Vanessa. Capitalismo Dependente e Educação Profissional no Brasil. In Neves(organizador) et al. Desenvolvimento e Educação Vol.3. Ponta Grossa: Aya, 2022. pp. 54 - 62.

SANTOS, Theotônio dos. Teoria da Dependência: Balanço e Perspectivas. Florianópolis: Insular, 2016

WILLIAMS, Eric. Capitalismo e escravidão. São Paulo: Companhia das Letras, 2012
MOURA, Clóvis. Dialética radical do Brasil do Brasil negro. São Paulo: Anita, 1994

MARX, Karl. A mercadoria. In: MARX, Karl. O Capital: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013
MÉSZÁROS, István. Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2002

O PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO (PRONATEC) NO COLÉGIO PEDRO II: HISTÓRIA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA – (RJ/2012-2017)

NOTAS DE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO

EL PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO A LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y AL EMPLEO (PRONATEC) DEL COLÉGIO PEDRO II: HISTORIA DE LOS CURSOS DE FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUADA – (RJ/2012-2017)
NOTAS DE LA INVESTIGACIÓN EN EL DESARROLLO

Andréa Karla Wanderley Chianello¹

Palavras-chave: Extensão; EPT; PRONATEC; Colégio Pedro II.

Palabra Clave: Extensión; EPT; PRONATEC; Colégio Pedro II.

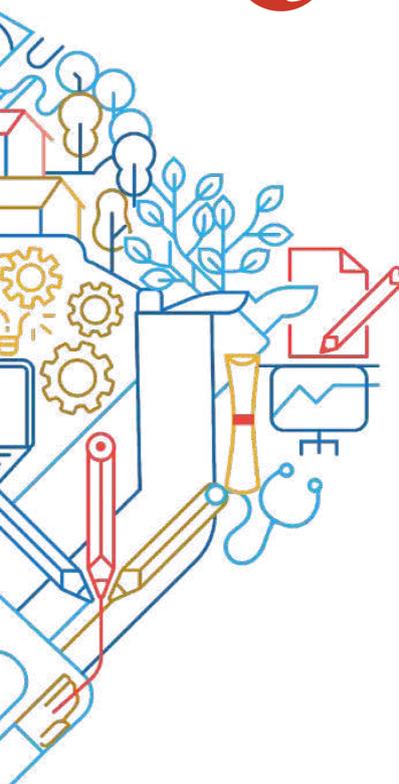
A comunicação discorre sobre a pesquisa em desdobramento no programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), incorporada à linha de pesquisa de História e Memória da Educação Profissional. Nosso objeto de estudo busca resgatar a memória institucional e registrar a história da implementação do PRONATEC(FIC) no Colégio Pedro II.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), na modalidade Formação Inicial e Continuada (FIC), para beneficiários do seguro-desemprego e dos programas de inclusão produtiva do governo federal, foi criado por meio da Lei nº 12.513 de 26/10/2011 apresentando um discurso de educação de qualidade, com vistas ao ingresso dos indivíduos no mundo do trabalho.

O Colégio Pedro II (CPII) foi criado em 02 de dezembro de 1837, é uma autarquia federal e, em sua composição, apresenta quatorze *campi* na cidade do Rio de Janeiro e nas cidades de Niterói e Duque de Caxias. A partir da publicação da Lei nº 12.677 de 25/06/2012, ampliou suas características pedagógicas, pois foi inserido na Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico (RFEPCT), incluindo, assim, além da oferta de educação básica, cursos de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*. De fato, esse é um marco importante para a instituição, pois passou a integrar um projeto mais amplo em educação, abrindo perspectivas e modalidades anteriormente não oferecidas, devido às suas características iniciais. Assim sendo, a partir do ano de 2012, o CPII passou a ofertar o PRONATEC, iniciando sua trajetória na educação profissional, na modalidade de cursos de formação inicial e continuada, com carga horária mínima de 160 horas, na área de extensão.

¹Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) vinculada ao Colégio Pedro II, Especialista MBA em Gestão Empresarial (UNISUAM), Bacharel em Gestão de Recursos Humanos (UNOPAR), Servidora federal técnica-administrativa em educação no Colégio Pedro II. Correio eletrônico: dca.chianello@gmail.com





Nesse diapasão, a pesquisa visa não apenas compreender os aspectos técnicos do programa, mas também as experiências, percepções e contribuições dos ex-alunos e os profissionais que participaram. Trata-se de um Estudo de Caso, que tem como objetivo geral registrar a experiência da implementação das ações de desenvolvimento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), na modalidade de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), no âmbito do Colégio Pedro II (CPII), no período de 2012 até 2017. Nesse contexto, buscaremos realizar um levantamento histórico, do PRONATEC, no Colégio Pedro II, registrar os dados técnicos do Programa apresentando o número de matriculados, concluintes e não concluintes, por curso, local, sexo, idade, escolaridade e parceiro demandante por região e examinar, a partir da percepção dos ex-alunos e profissionais envolvidos, se os cursos PRONATEC-FIC colaboraram ou não para o (re) ingresso dos indivíduos no mundo do trabalho e se contribuíram para a formação omnilateral. Como resultado da pesquisa, tem-se como proposta de produto educacional a elaboração de um livro digital, ou seja, um *e-book* sobre a trajetória da implementação do PRONATEC no Colégio Pedro II.

Nesse contexto, atualmente a pesquisa está voltada não só a leitura de normativas legais que envolvem a história da educação profissional da RFEPCT, mas também a pesquisas ao site institucional. Nesse sentido, há acesso a decretos e leis federais para o embasamento da pesquisa e a dados gerais dos cursos oferecidos, como por exemplo, matérias de abertura e encerramento dos cursos, editais de chamada de extensão no site do CPII, entre outros. De fato, a história das ações do PRONATEC, no CPII, coaduna com a história das políticas públicas no cenário nacional e com a sua própria história. A trajetória de uma instituição proporciona uma reflexão sobre sua missão e seus objetivos estratégicos para o futuro. Ao contarmos uma história a partir de sua trajetória, deparamo-nos com a necessidade de compreender o conceito de memória e história.

Dessa forma, lançaremos as abordagens apresentadas pelos autores Nora (1993), Motta (2003) e Le Goff (2013). Memória e história são conceitos abordados constantemente como sinônimos pelo senso comum, porém há diferenças. Motta (2003) aponta que memória é um arquivo dos acontecimentos do passado e do futuro. A definição de Motta (2003) nos impulsiona para a necessidade de compreensão do conceito de história, que é apontado por Le Goff (2013) e que apresenta a história como crítica da memória, ou seja, a ciência que vai analisar criticamente as lembranças materializadas em memórias. A definição de Le Goff (2013) corrobora com a proposta dessa pesquisa, que visa ao armazenamento da história do PRONATEC no CPII e que também coaduna com os apontamentos de Motta (2003) e Nora (1993).

Ademais, o percurso teórico-metodológico da pesquisa está embasado na perspectiva do materialismo histórico e dialético, de Marx e Engels, que compreende as contradições dos processos históricos do homem e conseqüentemente da forma de organização. Nesse sentido, nos motiva analisar o embasamento legal e teórico a fim de compará-lo com o registro das experiências dos sujeitos envolvidos.

Quanto à etapa de coleta de dados, informamos que nesse momento aguardamos a liberação do Comitê de Ética da instituição. No entanto, o questionário

semiestruturado para ex-alunos e profissionais que participaram do programa está elaborado e inserido no Projeto, que foi aprovado na sessão de qualificação do PROFEPT, no CPII.

Para o embasamento teórico referente à análise das fontes de dados nos apoiaremos em conceitos que abarcam a educação profissional e a escola unitária. Ramos (2014) apresenta contribuições para a compreensão da EPT ao longo da história do Brasil. Ao nos aprofundarmos em sua obra, a autora aborda um conhecimento mais amplo da legislação e uma reflexão mais analítica do tema, uma vez que são apresentadas questões políticas educacionais para a formação das bases técnicas ao longo do tempo, que apresentam o Estado brasileiro fundado na lógica do capitalismo, concatenando o conceito de Estado por Antonio Gramsci. As escolas unitárias, para Gramsci (1982), partem da valorização do trabalho manual, concebendo que este pode ser alinhado com a atividade intelectual. Nesse contexto, quando Fernandes (2009) descreve as competências de um Instituto Federal e a sua estrutura de funcionamento, elas se aproximam das bases conceituais apresentadas por Gramsci (1982), cuja definição de escola é de um espaço de socialização do saber. Concordamos com o autor, que salienta que, no seu entendimento, toda a educação básica, não apenas na modalidade profissional, deve ser integrada. A formação integral defende que a formação profissional deve estar atrelada ao desenvolvimento do ser humano como ser omnilateral, ser social, que trabalha, pensa e produz cultura.

Portanto, a motivação para pesquisa está relacionada às minhas experiências laborais do ano de 2004 e 2013, quando participei ativamente da implementação de cursos de desenvolvimento humano voltados ao Plano de Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), aliadas as experiências, por mim vivenciadas, no PRONATEC. A partir de 2012 atuei no programa em atividades de elaboração de material didático e como membro de bancas de seleção para profissionais administrativos e docentes. Posteriormente, atuei como supervisora de cursos, coordenadora adjunta e de 2013 até 2015, como Coordenadora-Geral do PRONATEC.

De fato, mediante as bases conceituais do mestrado do ProfEPT, percebi a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos, trazendo como tema a experiência vivenciada no PRONATEC, o que possibilita também o resgate da memória institucional. Atualmente exerço minhas atividades laborais na Superintendência Administrativa e Pedagógica, do *campus* Tijuca II, do Colégio Pedro II, no horário noturno, o que me permite aproximação diária com as experiências dos alunos do PROEJA e com alunos dos cursos de especialização e mestrado.

Considerando o estágio da pesquisa, não há como apresentar registros detalhados e conclusões mais definidas. Os resultados parciais, entretanto, apontam que poucos registros sobre o PRONATEC-FIC, no CPII, foram divulgados para comunidade escolar e sociedade, o que já representa uma lacuna significativa na história da Instituição. Além disso, a pesquisa permitirá trazer à tona, reflexões sobre a importância dos registros da história institucional do CPII, tendo em vista que os IFs são organizações que ocupam um espaço importante na sociedade, pois são elo





de conexão entre as demandas sociais e as atividades acadêmicas oferecidas nas instituições. Por fim, considerando o ineditismo da pesquisa no âmbito do CPII, e sua relevância histórica, permitirá também estimular o entendimento sobre a importância da formalização de projetos pedagógicos que integrem de maneira indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão. Ademais, servirá como instrumento de pesquisa para projetos futuros, no CPII ou em outras Instituições, que tenham similaridade com o tema.

Referências bibliográficas.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 10 de out. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 12.513, de 26 de Outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 10 de out. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 12.677 de 2 de junho de 2012.** Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112677.htm. Acesso em: 10 de out. 2022.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. **Estrutura e funcionamento dos Centros Federais de Educação Tecnológica.** Trabalho apresentado na XXX REDITEC, Fortaleza, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GRAMSCI, A. Maquiavel e notas sobre o estado e a política. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. (**Cadernos do Cárcere**, v. 3)

LE GOFF, Jacques. “Memória”. In: LE GOFF, J. **História e Memória.** Campinas: Ed. Unicamp, 1990. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/História-e-Memória.pdf>

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MOTTA, Márcia Maria Menéndez. História e memória. **Revista Cadernos do Ceom**, v.16, n. 17, p. 179-200, 2003. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2196>. Acesso em: 02 de outubro de 2022.

NORA, Pierre et al. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 10, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/viewFile/12101/8763>. Acesso em: 02 de outubro de 2022.

PACHECO, Eliezer Moreira. Bases para uma Política Nacional de EPT(2008). **Linhas Críticas**, v.16, n.30, 71-88. Disponível em:<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568>. Acesso em: 10 de out. 2022.

RAMOS, Marise. A educação tecnológica como política de estado. *In*: OLIVEIRA, Ramon de (Org). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas públicas em debate**. Campinas: Papirus, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Ana Thorell. 4. ed. PortoAlegre: Artmed, 2010. 248 p.





CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO COLÉGIO PEDRO II

ACCESS AND STAYING CONDITIONS OF TECHNICAL-ADMINISTRATIVE
STAFF IN EDUCATION IN THE PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL
EDUCATION POSTGRADUATE PROGRAM AT PEDRO II SCHOOL

Anna Luiza Moura¹

Pablo Lucena²

Leonardo Brito³

TEMA: O trabalho em tela busca compreender os mecanismos institucionais do Colégio Pedro II (CPII) no tocante às condições de acesso e permanência dos servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAEs) à qualificação em nível *stricto sensu*. Buscou-se responder se as políticas do CPII, enquanto Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), incentivam os próprios servidores a se compreenderem como profissionais da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, e se essas promovem condições de acesso e permanência dos TAEs na qualificação em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para tal, como metodologia, foram analisadas as legislações, decretos e portarias vigentes no que tange às Políticas de Desenvolvimento de Pessoas (PDP), e uma pesquisa acerca do perfil dos candidatos ingressantes nas vagas destinadas aos servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) ao Programa de Pós-graduação em EPT (ProfEPT). Trouxemos à tona o debate reflexivo da importância da qualificação em EPT em uma instituição que oferece o ensino profissional e técnico.

Palavras-Chave: Formação continuada, Educação profissional e tecnológica, Rede federal de educação profissional, Científica e tecnológica.

Problema / Objeto

O objeto da pesquisa em tela busca demonstrar as condições ainda muito precárias (quando não inexistentes) para normatização institucional que fomente a qualificação permanente e continuada dos TAEs do CPII. Ainda que não seja objeto desta investigação analisar os instrumentos que regulamentam o afastamento das atividades

1 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (CPII). Correio eletrônico: anninhamoura@gmail.com 2 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (CPII). Correio eletrônico: pablo.lucena.1@cp2.edu.br

3 Professor Titular do Departamento de História do CPII e do ProfEPT, Pós Doutor em Educação em Educação pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Professor visitante do Mestrado em Ensino (Pós Ensino) IFRN/UERN/ UFERSA.

Correio eletrônico: leonardo.brito.1@cp2.edu.br

laborais dos docentes para qualificação e capacitação, faz-se mister observar as lacunas relativas ao incentivo à formação continuada dos TAEs que atuam no CPII.

Objetivo Central

Partindo-se do pressuposto da indivisibilidade entre educação -entendida aqui como formação continuada em nível *stricto sensu*- e atividade laboral, objetiva-se analisar de que forma o CPII, enquanto Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, desde 2012, corrobora para que os servidores Técnico-Administrativos em Educação, que constituem seu corpo de trabalhadores, se vejam como profissionais da Educação Básica, Profissional, Técnica e Tecnológica, além de compreender as condições de acesso e de permanência destes no ProfEPT.

Objetivos Secundários

Analisar e discutir a concepção de trabalho como princípio educativo (CIAVATTA, s.d.), além de fomentar a ideia de que os servidores TAEs também fazem pesquisa, ensino e extensão, que são atividades finalísticas dos IFs. Cabe lembrar que o presente resumo se constituiu numa pesquisa ainda em fase embrionária, que se dividirá em duas complementares e convergentes, mas que terão metodologias distintas. Uma abordará a questão das normativas existentes (ou não) do CPII, do IFRJ e IF Fluminense, no que tange ao afastamento laboral para estudos. A outra, a percepção dos alunos (ou egressos) do ProfEPT (servidores dos IFs citados) enquanto trabalhadores da EPT, a respeito das condições de acesso e permanência no programa. Dessa forma, as duas pesquisas de mestrado (Anna Luiza Moura e Pablo Lucena, ambas orientadas pelo professor Leonardo Brito), se complementam e convergem para a ideia dos servidores TAEs enquanto intelectuais, formadores e agentes reflexivos no campo da EPT, contribuindo para a sua construção e expansão.

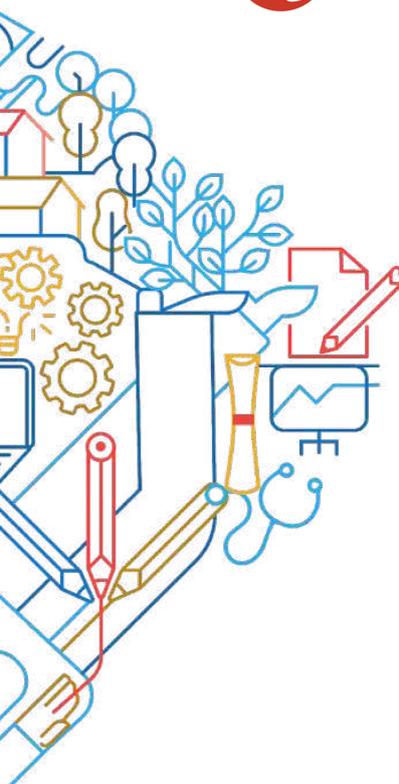
Referencial Teórico

Abordaremos como fundamentação para esta pesquisa os conceitos do trabalho como princípio educativo e o papel do intelectual (SILVA, 2012) no campo da educação.

Para Gramsci (1977), o trabalho como princípio educativo é um conceito da escola humanista, cujo objetivo era o de desenvolver em cada indivíduo a capacidade de saber pensar e dirigir-se na vida. O trabalho é, para Gramsci, educativo porque considera a relação dos homens entre si, que cria os diferentes tipos de sociedade, as leis civis, a política, o governo, o Estado, bem como a relação dos homens com a natureza, que cria ciência, a técnica. Esse é o princípio educativo que Gramsci propõe para a escola unitária, pensando a noção de trabalho em Marx (unidade entre instrução e trabalho), a formação de homens produtores e capazes de serem dirigentes, além da construção da hegemonia¹. Para tal, é necessário o conhecimento das leis naturais, o conhecimento das humanidades e do ordenamento legal que regulamenta a vida em



¹ Em que pese a fundamental contribuição de Marx para esse debate, centralidade do trabalho e politecnicidade da aprendizagem eram temas fundamentais na agenda do socialismo anterior a Marx. Anarquistas como Pierre Joseph Proudhon lastreados na tradição Saint simoniana já esboçaram teorizações acerca das temáticas. Vide Proudhon, P. J. **Sistema de Contradições Econômicas ou Filosofia da Miséria**, publicado originalmente em 1846 e **Da Justiça, na Revolução e na Igreja: Filosofia, Justiça e Politecnicidade da Aprendizagem**, de 1867.



sociedade (MANACORDA, 1990). Para ele, o papel do intelectual é *sine qua non* para as mudanças necessárias na classe fundamental, fazendo referência a um novo tipo de intelectual, os chamados intelectuais “orgânicos”, dotados de características próprias e especializações ligadas às necessidades dessa classe (GRAMSCI, 1991).

Citando Frigotto, não correlacionar a educação e trabalho significa precarizá-los. O autor argumenta o trabalho como princípio educativo de duas formas. Repreende a ideologia cristã e positivista que diz que o trabalho dignifica o homem: “Nas relações de trabalho onde o sujeito é o capital e o homem é o objeto a ser consumido, usado, constrói-se uma relação educativa negativa, uma relação de submissão e alienação, isto é, nega-se a possibilidade de um crescimento integral” (1989, p. 4). Atenta-se, ainda, com a análise política das condições em que trabalho e educação se operam na sociedade capitalista, “como a escola articula os interesses de classe dos trabalhadores... é preciso pensar a unidade entre o ensino e o trabalho produtivo, o trabalho como princípio educativo e a escola politécnica” (1985, p. 178).

Para Saviani (1994), educação e trabalho são indissociáveis, embora seja uma tendência dominante separá-los, uma vez que a educação é funcional ao sistema capitalista, bem como necessária para a conformação e reprodução da ordem social predominante. Isso ocorre porque a educação potencializa o trabalho. Contrapondo à concepção capitalista burguesa que apresenta a fragmentação do trabalho em funções especializadas e autônomas, Saviani (1989) sustenta a politecnicidade que “postula que o trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais... Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho” (p. 15). Da mesma forma, para os anarquistas que, no século XIX, afirmavam que era necessário:

(...) Dotar os operários de uma capacidade profissional completa é, com efeito, libertá-lo da tutela dos agentes de domínio, é sapor a aristocracia do talento, que se origina, segundo Proudhon, ‘não numa superioridade real, mas na mutilação de pessoas’. Porque sem negar que a ‘inteligência difere e há de diferir sempre de um indivíduo para o outro’, Proudhon pensa igualmente que ela representa ‘na origem, uma força igual em todos’, que, pelo seu desenvolvimento, garante o progresso social e a igualdade (...) (DOMANGET, 1974, p. 283).

Nesse sentido, Ciavatta (1990) propõe a introdução do trabalho como princípio educativo na escola ou na formação de profissionais, supõe restabelecer para todos a dimensão do conhecimento científico-tecnológico da escola unitária e politécnica, introduzir nos currículos a crítica histórico-social do trabalho na lógica capitalista, os direitos do trabalho e as lutas históricas no trabalho e na educação.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa encontra-se em processo de levantamento documental de normativas, a fim de analisar como se dá o incentivo à formação continuada em nível *stricto sensu* dos servidores do CPII. Foram entendidas como pertinentes à pesquisa as normativas abaixo.

A lei 8.112/90 norteia os direitos e deveres dos servidores públicos civis da União. Em seu artigo 96-A, a lei trata acerca do afastamento para participação em programa de pós-graduação *stricto sensu* no país, garantindo o afastamento com a respectiva remuneração, desde que a participação não possa ocorrer simultaneamente com o exercício do cargo ou mediante compensação de horário.

A lei nº 11.091/05 dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE). No que tange ao desenvolvimento do servidor TAE na carreira, a sua liberação para a realização de cursos de mestrado e doutorado está condicionada ao resultado favorável na avaliação de desempenho.

A lei 12.772/12, que dispõe sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, a respeito dos afastamentos, prevê a “participação do servidor docente em programa de pós-graduação *stricto sensu* ou de pós-doutorado, independentemente do tempo ocupado no cargo ou na instituição” (BRASIL, 2012).

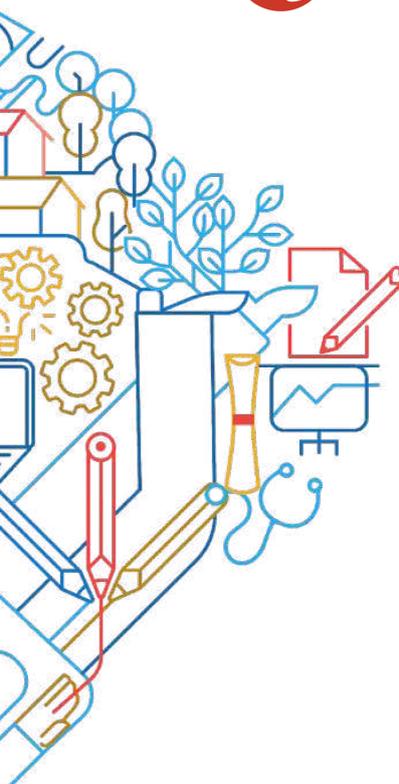
O Decreto nº 5.825/06 estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do PCCTAE. Diz que o plano de desenvolvimento dos TAEs visa garantir, dentre outros, “o aprimoramento do processo de trabalho, transformando-o em conhecimento coletivo e de domínio público”, “as condições institucionais para capacitação e avaliação que tornem viável a melhoria da qualidade na prestação de serviços, no cumprimento dos objetivos institucionais, o desenvolvimento das potencialidades dos ocupantes da carreira e sua realização profissional como cidadãos” (BRASIL, 2006).

O Decreto nº 9.991/19 dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) da Administração Pública Federal. Informa que os afastamentos para participar de programas de pós-graduação *stricto sensu* serão precedidos de processo seletivo, conduzido e regulado pelos órgãos e pelas entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal (SIPEC), com critérios de elegibilidade isonômicos e transparentes. “Os processos seletivos considerarão, quando houver, a nota da avaliação de desempenho individual e o alcance das metas de desempenho individual.” (BRASIL, 2019). A licença para capacitação poderá ser concedida quando a carga horária total da ação de desenvolvimento ou do conjunto de ações seja igual ou superior a trinta horas semanais.

A Portaria do CPEI nº 2.402/21 normatiza a participação em ação de desenvolvimento em serviço para qualificação dos servidores TAEs que deverá considerar a incompatibilidade da realização de aulas e outras atividades relacionadas ao curso de qualificação, incluindo-se estágio, pesquisa de campo, escrita de tese, dissertação, entre outros, com a jornada de trabalho do servidor. Os servidores TAEs com carga horária de 40 horas semanais poderão dedicar até o máximo de 10 horas da carga horária semanal de trabalho para ações de desenvolvimento em serviço para qualificação.

Outrossim, a investigação contará com levantamento e balanço bibliográfico sobre o tema, que permitirá situar as pesquisas já realizadas sobre o objeto de estudo em questão (estado da arte). Da mesma forma, e de maneira complementar, a pesquisa

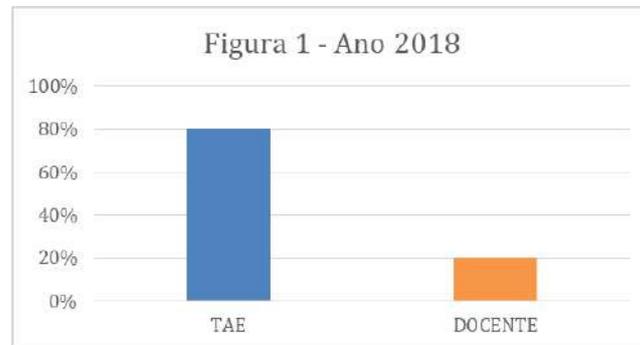




também realizará a elaboração de um questionário semi-aberto com os TAEs discentes ou egressos do ProfEPT das instituições pesquisadas. Tem-se o objetivo de mensurar a compreensão destes trabalhadores acerca do seu papel na EPT, dos direitos e possibilidades de políticas de incentivo à qualificação promovidas pelos IFs e, de sua respectiva compreensão acerca das normativas existentes e que permitem, ainda que à título muito precário, o afastamento laboral do servidor técnico para qualificação profissional em nível *stricto sensu*.

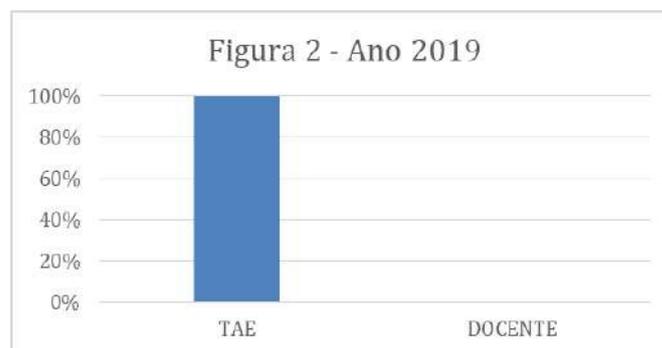
Principais Dados e Discussão

As informações abaixo são fruto de uma pesquisa de todos os alunos aprovados nas vagas reservadas para servidores públicos oriundos da EPT, em todas as edições do Exame Nacional (ENA) do ProfEPT em que o CPII participou, a fim de demonstrar o quantitativo por cargo.



Fonte: <https://profepi.ifes.edu.br/selecao/edital2018-001>.
Elaborado pelos autores.

Na figura 1, em 2018, o primeiro ENA contou com 10 aprovados, sendo 8 TAEs (80%) e 2 docentes (20%).



Fonte: <https://profepi.ifes.edu.br/selecao/16409-edital2019>. Elaborado pelos autores.

Na figura 2, em 2019, no segundo ENA, das 8 vagas, todos eram TAEs.

No ano de 2020, por conta da pandemia de Covid-19, não foi possível realizar o ENA.



Fonte: <http://www.cp2.g12.br/blog/progpec/listagem-de-aprovados/>. Elaborado pelos autores.

Na figura 3, em 2021, no terceiro ENA, ainda devido ao momento pandêmico, optou-se pela modalidade de ingresso por análise e comprovação curricular. Dos 10 aprovados, 6 foram TAEs (60%), 3 docentes (30%) e 1 (10%) não foi possível identificar o cargo através do nome.



Fonte: <http://www.cp2.g12.br/blog/progpec/listagem-de-aprovados/>.

Elaborado pelos autores.



Fonte: <http://www.cp2.g12.br/blog/progpec/listagem-de-aprovados/>.

Elaborado pelos autores.

Em 2022 também foi executado o ingresso mediante análise curricular. Houve 10 TAEs (91%) e 1 docente (9%) aprovados para as 11 vagas ofertadas. Como pode ser observada na Figura 4 (acima). Por fim, como mostra a figura 5, em 2023, retornando à modalidade de provas escritas com questões objetivas do ENA, todos os 12 aprovados, na cota referente aos servidores da rede, foram TAEs.





Fonte: Os autores, com base no quantitativo de aprovados em todos os anos.

Diante do exposto, dos cinco concursos cujos quais o CPII participou enquanto Instituição Associada (IA) do ProfEPT, dos 51 aprovados, 44 foram TAEs, 6 foram docentes e 1 não foi possível identificar o cargo, conforme o gráfico da figura 6 (acima). Ou seja, mais de 80% das vagas exclusivas para servidores públicos foram ocupadas por TAEs. Esse levantamento mostrou que, apesar de terem poucas condições de incentivo à formação continuada, os TAEs se empenham em ocupar as vagas reservadas para servidor no único programa de pós-graduação *stricto sensu* em EPT oferecido pelo CPII, ao qual podem ingressar. Outro importante dado coletado foi a escolaridade dos TAEs ativos do CPII, em 2023. Observa-se que ainda são baixos os índices de servidores técnicos com formação anível *stricto sensu*.

Figura 7 - Escolaridade dos TAEs do Colégio Pedro II



Fonte: gráfico realizado a partir dos dados do Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP. Agosto/2023.

Esses baixos índices podem ser explicados pelos seguintes motivos: o TAE afastado para estudo não tem substituto, ou seja, o seu setor de trabalho ficará descoberto ou sobrecarregará a equipe; excluído por força da lei 8.112/90, os TAEs em estágio probatório não têm direito ao afastamento, ao contrário dos docentes. Por fim, como já visto, a Portaria do CPII nº 2.402/21 não reduz a carga horária de forma condizente com as demandas de uma qualificação *stricto sensu*.

Considerações Finais

A pesquisa encontra-se em andamento, mas ainda assim, já aponta de maneira parcial que o CPII não tem garantido aos seus servidores TAEs e docentes condições equânimes para a devida formação permanente e continuada. Em especial no que tange ao envolvimento destes em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Apesar de serem maioria no único programa de pós-graduação em EPT oferecido dentro do CPII, ao qual podem ingressar, os TAEs não possuem as devidas condições para seu desenvolvimento e permanência na qualificação. Nesse sentido, este trabalho será de fundamental importância para subsidiar o debate institucional acerca dessa problemática, junto aos fóruns máximos da instituição, quanto ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a ser aprovado nos primeiros meses de 2024, e, especialmente, à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP) do CPII no sentido de construir ações efetivas que busquem corrigir essa histórica falta de isonomia entre técnicos e docentes. Alinhados à ideia do trabalho como princípio educativo, compreendemos que o processo de formação continuada (não só, mas também em EPT) como fator primordial na construção do ensino público, gratuito e de qualidade para todos. Importante ressaltar que a análise de dados acerca do perfil dos ingressantes nas demais instituições associadas ao ProfEPT mencionadas (IFRJ e IFF) está em fase de elaboração. Assim como a investigação acerca das normatizações existentes nestes institutos federais. Os resultados parciais e final deste processo investigativo serão apresentados em *papers* vindouros nos próximos 18 meses.

Referências Bibliográficas

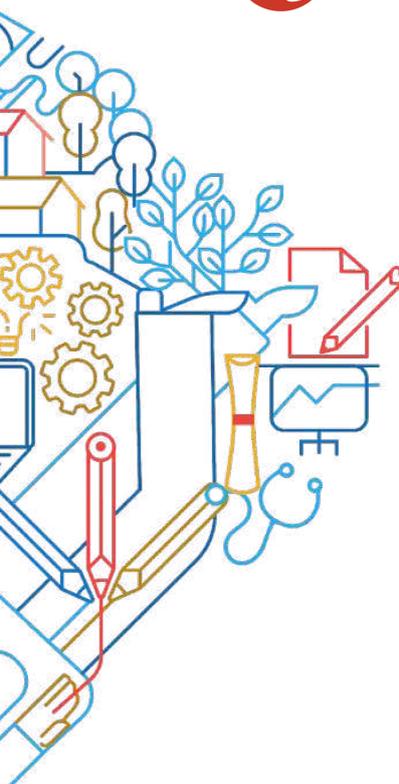
BRASIL. **Lei nº 8.112**, 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm. Acesso em 01 jun. 2023

BRASIL. **Lei 11.091**, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091compilado.htm. Acesso em: 01 jun 2023

BRASIL, **Decreto nº 5.825**, de 29 de junho de 2006. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm. Acesso em: 01 jun. 2023

BRASIL. **Lei 12.772**, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em 01 jun. 2023
BRASIL. **Decreto nº 9.991**, de 28 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Política





Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm. Acesso em: 01 jun. 2023

BRASIL. COLÉGIO PEDRO II. **Portaria nº 2.402**, de 23 de dezembro de 2021. Normatiza a participação em ação de desenvolvimento em Serviço para qualificação dos servidores Técnico-administrativos em Educação no âmbito do Colégio Pedro II. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2021/DEZ/PORTARIA_2402_23.12.21.pdf. Acesso em: 01 jun. 2023

BRITO, L. L. POLITECNIA DA APRENDIZAGEM E A CENTRALIDADE DO TRABALHO EM PROUDHON: ALGUNS BREVES APONTAMENTOS. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 2, n. 19, p. e11235, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.11235. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11235>. Acesso em: 28 out. 2023.

CIAVATTA F., M. A. **O trabalho como princípio educativo - Uma investigação teórico-metodológica** (1930-1960). Rio de Janeiro: PUC-RJ, (Tese de Doutorado em Educação), 1990.

CIAVATTA, M. O trabalho como princípio educativo. Verbetes. Dicionário da Educação profissional em Saúde. S.d. Disponível em: <http://www.sites.epsv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html#:~:text=No%20caso%20do%20trabalho%20como,as%20potencialidades%20do%20ser%20humano>. Acesso em: 28 out. 2023.

DOMANGET, M. Os Grandes Socialistas e a Educação. Lisboa. Biblioteca Universitária. 1974.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos**. In: GOMEZ, Carlos M. Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, G. **É falsa a concepção de que o trabalho dignifica o homem**. Comunicado, Belém, p. 4-5, 7 de agosto de 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambigüidades**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set /dez. 1985.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. Edizione critica. Organização Gerratana. Turim: Einaudi, 1977. v. 4.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990. MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 1989.

SILVA *et al.* "A função dos intelectuais e o papel da Escola na Organização da Cultura." *Revista HISTEDBR on line*. Campinas, nº 47, p.349-362. set-2012.





JOVENS E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A PRETENSÃO DO ALUNO INGRESSO NA ESCOLHA PELOS CURSOS DE EMI DO IFC CAMPUS SÃO BENTO DO SUL

YOUNG PEOPLE AND INTEGRATED SECONDARY EDUCATION:
THE ENTRANCE STUDENT'S INTENTION IN CHOOSING EMI
COURSES AT IFC CAMPUS SÃO BENTO DO SUL

Aline Buss Cardoso¹

Larissa Merlo Morales²

Sara Nunes³

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado, Educação Profissional, Instituto Federal.

Tema / Objeto / Problema

O presente trabalho faz referência a pesquisa em progresso intitulada “Ensino Médio Integrado para que e para quem: perspectivas do aluno ingresso na opção pelo EMI do *Campus* São Bento do Sul”, que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), polo Blumenau/SC, na linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Macroprojeto Organização do Currículo Integrado.

Ao considerar que os jovens ao concluírem o ensino fundamental se deparam diante de uma importante decisão de escolher a instituição de ensino que irão cursar o ensino médio, uma escolha possivelmente baseada em suas expectativas e interesses para o futuro, a pesquisa citada deriva das seguintes questões problema: os jovens ingressos conhecem a concepção de ensino médio integrado dos Institutos Federais? Quais os seus maiores propósitos para esta etapa do ensino médio? Quais os motivos que os levaram a escolher o ensino médio integrado do Instituto Federal Catarinense *Campus* São Bento do Sul?

O referencial teórico deste trabalho inicia-se em um diálogo com a temática histórica da relação entre homem, trabalho e educação, para, em seguida, apresentar a história da educação profissional e tecnológica no Brasil, contextualizar o ensino médio integrado na concepção omnilateral, politécnica e integrada e esses conceitos

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede (profEPT) do Instituto Federal Catarinense. Técnica Administrativa em Educação do Instituto Federal Catarinense *campus* São Bento do Sul. Correio eletrônico: aline.cardoso@ifc.edu.br

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede (profEPT) do Instituto Federal Catarinense. Técnica Administrativa em Educação do Instituto Federal Catarinense *campus* São Bento do Sul. Correio eletrônico: larissa.morales@ifc.edu.br

³ Doutora em História (UFSC). Docente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Catarinense (IFC). Correio eletrônico: sara.nunes@ifc.edu.br

como fundamentos na criação dos Institutos Federais, e, finalmente, aborda a relação dos jovens com essa etapa final da educação básica.

Objetivo central e secundários

O objetivo central da pesquisa supracitada é identificar o propósito do jovem ingresso para a etapa do ensino médio e as perspectivas consideradas na sua opção pelo EMI do IFC *Campus* São Bento do Sul. Os objetivos secundários são: 1) Contextualizar, por meio da revisão de literatura, a relação entre o trabalho e a educação; 2) Identificar qual o propósito dos jovens ingressos para o ensino médio integrado, 3) Investigar os aspectos que influenciaram os jovens a optarem pelo ensino médio integrado do IFC *Campus* São Bento do Sul e 4) Identificar o perfil do público atendido pelo ensino médio integrado do IFC *Campus* São Bento do Sul.

Referencial teórico

A educação do homem está intimamente ligada a história do trabalho, não há comodiscutirmos os caminhos da educação na história do homem sem trazermos as implicações que o trabalho nela provocou.

O homem com vistas a garantir sua existência é submetido a manufaturar sua própria vida material e transforma o meio natural às suas próprias necessidades. É isso que o torna distinto dos demais animais, ao que damos o nome de trabalho e que cria a essência humana (SAVIANI, 2007). A educação profissional já se fazia presente na primitividade, período em que os homens aprendiam a trabalhar no trabalho, se auto educando e também passando conhecimentos adquiridos para as outras gerações. (SAVIANI, 2007).

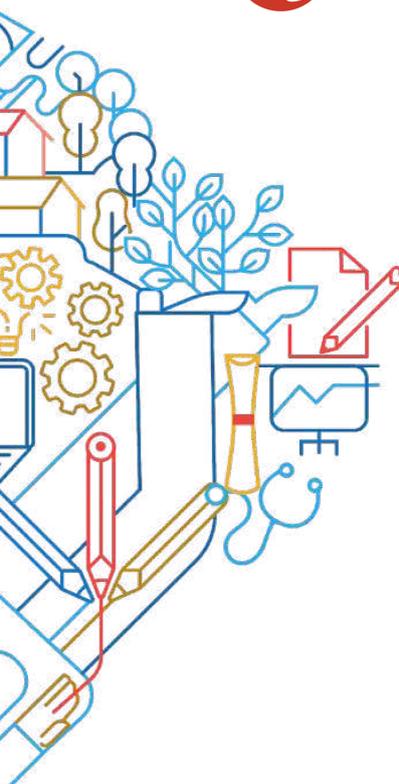
As alterações na educação, então, seguem as transformações no modo como os homens produzem a sua própria existência. A era pós-revolução industrial trouxe profundas mudanças na educação ressaltando a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual (SAVIANI, 2007).

Porém, para Frigotto (2009) mesmo que exista essa divisão, ainda pode-se encontrar um sentido educativo no trabalho, embora, conforme Ramos (2008) a educação profissional em nosso país tenha uma função de formar apenas para o trabalho simples, mesmo em um cenário de bases produtivas mais desenvolvidas no campo da ciência e da tecnologia. (RAMOS, 2008).

A autora Marise Ramos conceitua o ensino médio integrado

como uma concepção de formação humana omnilateral, configurando um processo educacional que integra, de forma unitária, as dimensões fundamentais da vida - trabalho, conhecimento (ciência e tecnologia) e cultura -, tendo o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, como princípio educativo [...] expressa uma concepção de conhecimento na perspectiva de





totalidade, compreendendo os fenômenos naturais e sociais como síntese de múltiplas determinações às quais o pensamento se dispõe a apreender. Nisso se baseia a unidade entre conhecimentos gerais e específicos, bem como a relação entre parte e totalidade na organização curricular. (RAMOS, 2010, p. 54).

No Brasil, as reformas efetivadas por meio dos Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04 impactaram no contexto do ensino médio integrado ao técnico, porém o Decreto nº 5.154/04 apesar de permitir a integração entre o ensino médio e o técnico não fundamentou grandes transformações no sentido de proporcionar uma educação nas referências da escola unitária e politécnica, modelo ideal conforme Ramos (2008).

Ramos (2008) cita que o ensino médio é relevante pois é a fase em que ocorre o estreitamento do elo da ciência com a produção e, também, momento em que os jovens começam a pensar o mundo do trabalho. Essa perspectiva vai na contramão do ensino médio profissionalizante, que possui como objetivo de formar apenas para o mercado de trabalho, de caráter mais adestrador, sem aprofundamento nos conhecimentos científicos em que se baseiam determinada técnica.

Criados pela Lei nº 11.892/2008 no sentido de expandir a educação profissional e tecnológica no país, os Institutos Federais têm uma proposta sustentada na cidadania e transformação social, e principalmente, na expansão e interiorização da rede, desenvolvimento local e regional para redução das desigualdades, através da integração ensino médio com ensino profissionalizante, na busca pela escola unitária, omnilateral e politécnica com presença da articulação entre ciência, trabalho e cultura (CICHACZEWSKI, 2023).

Neste trajeto de expansão, o *Campus* São Bento do Sul do IFC, situado na região do Planalto Norte Catarinense, foi inaugurado em 2016 e oferece três cursos de ensino médio integrado ao técnico: Automação Industrial, Segurança do Trabalho e Informática. Ao concluírem o 9º ano do ensino fundamental, os jovens veem-se diante da escolha por qual instituição mais se alinha com os seus objetivos de formação de nível médio. Para os jovens que residem no município de São Bento do Sul ou nas cidades vizinhas, o ensino médio integrado do IFC *Campus* São Bento do Sul se apresenta como uma dessas opções.

O ensino médio é uma fase de grande importância na vida dos jovens, ao considerar que nesta etapa já experienciam a necessidade de pensar sobre projetos de futuro, já se veem diante de escolhas elementares que o aproximam da vida adulta e precisam conciliar seus sonhos, interesses, expectativas com a formação de nível médio (WELLER, 2014).

Procedimentos metodológicos

O presente trabalho é componente da pesquisa supracitada, que no momento encontra-se em progresso, e busca apresentar informações referentes as temáticas abordadas na etapa de revisão bibliográfica. Para busca e seleção de produções científicas, utilizou-se o buscador Google Acadêmico e das palavras-chave Trabalho e Educação, História da Educação Profissional no Brasil, Ensino Médio Integrado e Instituto Federal. Nesta busca, observou-se a frequência de citação de determinados autores nos trabalhos relacionados aos temas a serem abordados.

O marco teórico da pesquisa dialoga com o tema trabalho e educação a partir dos autores: Gaudêncio Frigotto e Demerval Saviani. Sobre a história da educação profissional e tecnológica no Brasil as autoras debatidas serão Marise Ramos e Maria Ciavatta. Os autores Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta serão trazidos para fundamentar teoricamente o tema Ensino Médio Integrado. Já os Institutos Federais serão conceituados à luz dos autores Eliézer Pacheco e João Carlos Cichaczewski.

Principais dados e discussão

Saviani (2007) destaca que ao contrário do ensino fundamental, que a relação da educação com o trabalho aparece implícita, no ensino médio essa relação torna-se explícita e com a finalidade de promover a conexão entre o saber e o trabalho em sua prática e cita, como exemplo de união de conhecimento e atividade prática.

Ramos (2008) defende que para superar a limitação que restringe a algumas migalhas as informações, por vezes teorias já existentes, disseminadas na formação técnica, é importante que haja independência entre a construção de novos conhecimentos científicos e tecnológicos e os meios de produção, para que as descobertas sejam transformadas em benefícios sociais e coletivos, e para isso se consolidar é necessário que essa construção de novos conhecimentos seja mantida por instituições públicas.

Ramos (2008), ainda, ao defender o ensino médio integrado ao técnico, cita que a realidade social e econômica da maioria dos jovens brasileiros torna a profissionalização no ensino médio uma necessidade que “possibilite aos sujeitos jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que estruture sua inserção na vida produtiva dignamente” (RAMOS, 2008, p. 10).

Em resumo, há profunda relação das ideias dos autores selecionados com o tema da pesquisa e que o estudo que estamos propondo busca avançar na compreensão do ensino médio integrado através dos olhares dos jovens ingressos dessa modalidade de ensino médio e de suas perspectivas para o futuro, essencialmente no sentido de verificar se, ainda que seja uma proposta singular de ensino médio ofertada pelos IFs, se no IFC *Campus* São Bento do Sul ela alcança os jovens que mais necessitam dessa formação.





Considerações finais

A etapa de revisão bibliográfica e os autores encontrados para discussão das temáticas propostas na pesquisa embasam a tese da enorme relevância do ensino médio integrado como uma política pública de educação do país, em que, oriundos de estratos sociais com baixa expectativa de ascensão, os jovens necessitam de uma profissionalização já ao saírem do ensino médio. Os autores trazem, também, de que forma a concepção de ensino médio integrado dos IFs foi além da simples formação para o trabalho, na busca pelos ideais da escola integrada e politécnica.

Referências bibliográficas

CICHACZEWSKI, João Carlos. Uma história a ser feita: os sentidos da formação profissional nos IFs. 1. ed. Blumenau, SC: IFC, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

RAMOS, M. Concepção do Ensino Médio Integrado. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008. Disponível em http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

_____. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte/MG: UFMG, v. 8, 2014.

A CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS INTEGRADORES NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO TÉCNICO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS SÃO JOSÉ

Ana Carolina Bordini Brabo Caridá¹

Maria Teresa Collares²

Fernanda Carolina Dias³

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Projetos Integradores; Instituto Federal de Santa Catarina.

O presente trabalho tem por objetivo sistematizar e discutir a experiência dos projetos integradores ofertados nas fases iniciais de dois cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Santa Catarina - Campus São José (Técnico em Telecomunicações e Técnico em Refrigeração e Climatização). Semestralmente recebemos cerca de 70 jovens (média 14 a 16 anos), que iniciam uma jornada de quatro anos na instituição. A iniciativa dos servidores⁴ busca integrar conhecimentos científicos, para além da interdisciplinaridade, promovendo uma integração entre os sujeitos (trabalhadores da educação e estudantes) ao longo do primeiro semestre dos cursos, enriquecendo a recepção dos estudantes à comunidade escolar e os aproximando de seus interesses de pesquisa.

O Ensino Médio Integrado (EMI) foi regularizado pelo Decreto 5154/2004 e sua oferta deve ser prioritária nos Institutos Federais, como citado na lei de criação da rede (11.892/2008), a qual menciona que 50% das matrículas devem ser ofertadas para esta modalidade. Uma das estratégias didático-pedagógicas que devem estar presentes nesta concepção de currículo são os Projetos Integradores, que propõem a articulação curricular entre as áreas do conhecimento e compreendem a realidade com base na perspectiva da totalidade dos fenômenos sociais, culturais, políticos e econômicos. O currículo integrado não é apenas uma estratégia didática, ele está articulado a um projeto societário, a uma filosofia sociopolítica, contribui para que os estudantes debatam assuntos e problemáticas atuais para além das disciplinas tradicionais (RAMOS, 2004, 2012).

O início dos projetos integradores no IFSC - Campus São José coincidiu com os ataques que a educação pública vem sofrendo desde a medida provisória 746/2016

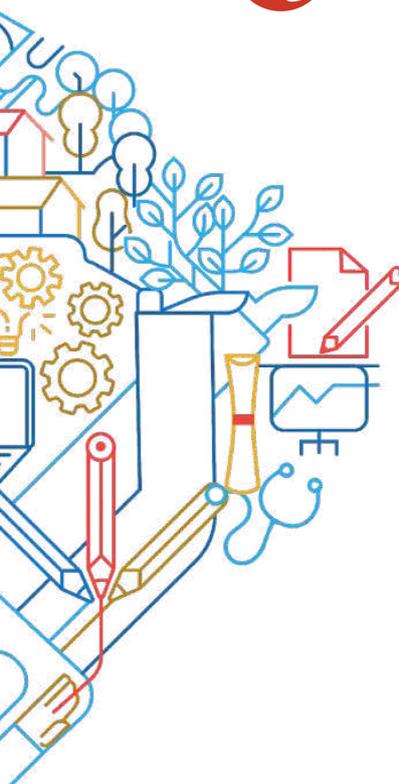


Doutoranda em Tecnologia e Sociedade na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET/UTFPR). Cientista social e mestra em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC - Campus São José). Email: ana.carida@ifsc.edu.br.

² Doutora e mestra em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) e pós-doutora em Línguas Estrangeiras Modernas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora na área de Literatura e Estudos de Cinema. Membro do GRIFO (Grupo de Pesquisa em Identidade e Formação Docente). Docente do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC - Campus São José). Email: maria.collares@ifsc.edu.br.

³ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Psicologia pela UFSC e em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atua como pedagoga no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC - Campus São José). Email: fernanda.dias@ifsc.edu.br.

⁴ Vale ressaltar que os projetos integradores citados neste texto não foram colocados em prática apenas pelas autoras. Trata-se de um grupo de profissionais que atuam nas primeiras fases (docentes das áreas técnicas e propedêuticas) que se organizam semestralmente para se envolver com o projeto. Importante mencionar de forma mais direta dois servidores que participam com mais afinco, são eles: Humberto Luz Oliveira - docente em Física (link para currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/53120670937503710>) e Sérgio Florentino da Silva (link para currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0766810126960374>).



que institui de maneira autoritária a Reforma do Ensino Médio (outorgada pela lei 13.415/2017), alterando posteriormente dispositivos legais relativos também a Educação Profissional, como a Resolução N°1/2021 que institui as Diretrizes Curriculares, definindo o que passa a ser considerado esta modalidade de ensino. Na contramão da reforma, os fundamentos e concepções epistemológicas que embasam o EMI estão relacionados ao trabalho como princípio educativo, à formação humana integral, à politecnicidade e à omnilateralidade (RAMOS, 2004).

A partir destes princípios, buscamos integrar a formação básica à qualificação profissional, tendo como foco a formação para o mundo do trabalho e para a vida, em uma perspectiva democrática, inclusiva e socialmente referenciada. Moura e Lima Filho (2017) compreendem que o EMI pode representar uma travessia para outra proposta educacional que está para além de uma formação meramente pragmática, assumindo uma perspectiva emancipatória e não doutrinadora, levando a autonomia do pensamento e a consciência crítica.

Os desafios destes cursos são inúmeros, já que integrar não significa a mera justaposição dos currículos da formação básica e da formação profissional. Visa-se, assim, a uma não fragmentação da aprendizagem, buscando sentidos para o que está sendo aprendido, no qual formação geral e específica dialogam e caminham juntas – a educação básica dando elementos para a educação profissional e a educação profissional dando elementos para a educação básica. Desta maneira, os projetos integradores buscam ampliar o repertório científico e cultural, criando instrumentos importantes para a resolução de problemas e para a construção de novas formas de ação e interpretação da realidade.

É esta ideia de integração que percorremos ao longo dos semestres, desde 2017, a cada novas turmas que ingressam nos cursos de EMI do IFSC - Campus São José. Pautados nos pressupostos que fundamentam esta modalidade de ensino (RAMOS, 2004, 2016), pensando a materialização do currículo integrado como uma forma de resistência à fragmentação curricular imposta pela Reforma do Ensino Médio e inspirados no trabalho que já vinha sendo desenvolvido no IFSC - Campus Chapecó⁵, iniciaram-se os projetos com os estudantes. É interessante sinalizar que os trabalhos desenvolvidos acontecem em conjunto e de forma simultânea com as duas turmas ingressantes nos cursos Técnico em Telecomunicações e Técnico em Refrigeração e Climatização.

No primeiro, a integração está presente no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), não como disciplina específica, mas como algo a ser percorrido ao longo do processo de ensino e aprendizagem, sem assegurar carga horária para tal. O documento não explicita o espaço da matriz curricular em que ele deve ser desenvolvido, menciona apenas eixos integradores de acordo com a fase do curso⁶. Já no segundo, a integração não é citada no PPC, mas o conjunto dos servidores compreendem a importância de trilhar os caminhos da formação humana integral e passaram a disputar este espaço até que ele fosse reconhecido institucionalmente⁷. Atualmente, ambos os cursos estão passando por processo de reformulação curricular e, pautados nas discussões e na experiência dos projetos integradores, há uma tendência para que a carga horária seja

resguardada em futuro próximo, indo na contramão do que propõem a Reforma do Ensino Médio.

Diante destas perspectivas, iniciamos a discussão para implementar os Projetos Integradores. O objetivo foi criar possibilidades de aprendizagens por meio da pesquisa, organização, tomada de decisões e engajamento, espaço em que os estudantes são incentivados a serem protagonistas. Buscamos oportunizar a expressão do potencial criativo, estimulando diversas possibilidades de aprendizado. Ferreti, Zibas e Tartuce (2004), utilizam o termo protagonismo⁸ para designar a participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla. Esta perspectiva coloca o estudante no centro do processo pedagógico, percebendo-os como sujeitos de suas aprendizagens.

Desse modo, buscamos ir contra a educação bancária, já tão criticada por Freire (1996), que coloca o estudante em uma posição pacífica e não crítica diante dos conteúdos “depositados” pelos professores. São os rumos trilhados pelos estudantes que nos dão indicativos para a realização de um currículo que realmente faça sentido, que os aproxime do conhecimento, da pesquisa e do mundo do trabalho, conforme as metodologias preconizadas pela pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2006) e resguardadas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC (PDI, 2020-2024)⁹.

Ao longo dos anos, os projetos integradores foram balizados por diferentes temas, todos eles escolhidos pelos estudantes. Foram eles: Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria, Sustentabilidade, Saúde mental, Preconceito, Gênero, Tecnologia, dentre outros. Todas as tomadas de decisão foram feitas de forma coletiva – da concepção, execução até a apresentação final. Temos buscado integrar conhecimentos garantindo a participação dos estudantes desde o momento inicial, na escolha do grande tema que será trabalhado, partindo dos interesses e demandas deles. O planejamento inicia com o que chamamos de “chuva de ideias” e segue com diversas abordagens que vão desde filmes, palestras, saídas de campo, debates e outros, que vão sendo encaminhados e avaliados sempre de acordo com as respostas dos estudantes.

A partir do assunto mais votado, é feito um novo debate entre servidores e estudantes, desta vez de sub-temas a ele relacionados, tanto para que os estudantes expressem o que já sabem e entendem das propostas, quanto para estimular a curiosidade a respeito. Após cada uma das atividades, os estudantes têm a oportunidade de discutir a respeito nas aulas dos orientadores, que vão cedendo espaços e carga horária no interior de suas disciplinas. A intenção é incentivar o gosto pela investigação científica e pelo aprender como uma descoberta prazerosa, ao invés de iniciar pelas regras formais que, embora necessárias ao trabalho acadêmico, podem ser uma maçante atenção à forma para jovens que sequer tenham desenvolvido o gosto pelo conteúdo.

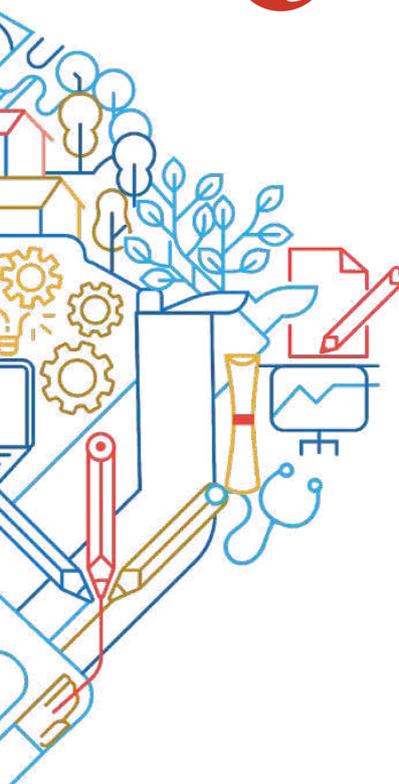


⁵As experiências desenvolvidas no IFSC - Campus Chapecó estão sistematizadas na obra “O currículo integrado no cotidiano da sala de aula” (SILVA et al, 2016). Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/30701/523474/o_curriculo_integrado.pdf/6151bc15-d409-b17b-1ef4-3f21_e89314e3. Acesso em 02/10/2023.

⁶O projeto pedagógico do curso integrado em Telecomunicações pode ser acessado no link: https://wiki.sj.ifsc.edu.br/images/0/0a/PPC_608_2018_1.pdf.

⁷O projeto pedagógico do curso de Refrigeração e Climatização pode ser acessado no link: https://www.ifsc.edu.br/curso-aberto/-/asset_publisher/nvq5sFwoxoh1/content/id/654133?p_r_p_categoryId=654107.

⁸ Esta expressão foi apropriada pelos reformadores empresariais da educação que passaram a utilizá-la como uma competência socioemocional presente na BNCC (2018). Para acessar o documento consultar: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf.



Nas apresentações finais há sempre o incentivo para que os estudantes apresentem o resultado de suas pesquisas de forma lúdica. Esta pode ser expressa na forma de vídeos, teatros, entrevistas, músicas, paródias, etc. Nos vários semestres desta experiência metodológica, percebemos que as práticas educativas ainda precisam avançar em termos de concepções de educação, trabalho e formação humana, visando a integração curricular e a materialidade da função social da escola como agente de transformação.

Mesmo diante de um trabalho coletivo ainda incipiente, é evidente a intenção do rompimento com os modelos mais tradicionais que se dão por meio de práticas pedagógicas individuais. Os estudantes relatam terem desenvolvido autonomia didático-pedagógica, maior interesse pela pesquisa científica, pela cultura e pela expansão da criatividade. Contribuem para que alunos de diferentes cursos socializem entre si, oportunizando o trabalho coletivo, aproximando os próprios docentes de temas muitas vezes distantes de sua área de conhecimento, fortalecendo o vínculo entre estudantes e escola e entre estudantes e trabalhadores da educação.

Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004. 3p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia. Brasília, 2008. 10p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494/2007, que regulamenta o Fundode Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2017. 6p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2021. 19p. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12021.pdf?query=vida%20escolar. Acesso em: 20 set. 2022.

FERRETI, CELSO J., ZIBAS, Dagmar M. L., TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas – SP, vol 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago 2004.

⁹ O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC, previsto para o quadriênio 2020/2024, pode ser acessado pelo link: <https://www.ifsc.edu.br/pdf-2020-2024>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite.. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Campinas, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>. Acesso em 02 out. 2023.

RAMOS, Marise. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho** (orgs. Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta). Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. Org.: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.





LETRAMENTO CRÍTICO NA EPT: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL

CRITICAL LITERACY IN EPT: A CONTRIBUTION TO INTEGRAL TRAINING



Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel¹

Keyth Evelyn Menegaci Vasquez de Oliveira²

Palavras-chave: Letramento crítico; Letramento visual; Formação Integral; Educação Profissional e Tecnológica; Gramática do Design Visual.

Keywords: Critical literacy; Visual literacy; Integral Training; Professional and Technological Education; The Grammar of Visual Design.

Tema: Educação Profissional

Problema e Objeto: O presente trabalho apresenta uma prática pedagógica, uma sequência didática (SD), cujas etapas estão sendo desenvolvidas ao longo de uma série de aulas que exploraram o gênero reportagem, em aulas de língua inglesa, no Campus Duque de Caxias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Esta SD está sendo desenvolvida no âmbito do projeto de ensino *Práticas de Letramentos em Educação Profissional e Tecnológica* que pretende contribuir para a implementação de ações de letramentos para estudantes de diferentes modalidades de ensino da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Em sua estrutura, esse projeto de ensino abarca a sistematização de subprojetos que atendem às necessidades e desejos de diversos públicos-alvo com vistas à expansão de seus alicerces culturais, linguísticos e multissemióticos pertencentes às diferentes áreas do conhecimento. Em seu desenvolvimento, estão sendo realizadas práticas educativas inovadoras alinhadas ao Letramento Crítico, em especial o Letramento Visual Crítico, por meio da leitura consciente de textos com potencial para contribuir para a formação integral de nossos estudantes.

A temática escolhida para a atividade em tela foi o uso do celular e suas consequências na vida da comunidade escolar. Para além da temática, também está sendo realizado o planejamento de estratégias para a redução do impacto negativo com o uso excessivo de celulares na vida dos estudantes do IFRJ. Assim, buscamos promover uma abordagem mais consciente e equilibrada em relação ao uso desses dispositivos ao considerar aspectos como saúde mental, desempenho acadêmico e interações sociais. A escolha desta temática justifica-se por responder a dois dos dezessete Objetivos de

¹Doutora em Letras (UFF), Mestre em Linguística Aplicada (UFRJ), Especialista em Língua Inglesa (UERJ), Especialista em PIGEAD (UFF), Licenciada em Letras (UERJ). Professora efetiva EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. E-mail: alda.maciell@ifrj.edu.br

²Especialista em Língua Inglesa (UVA), Licenciada em Letras (FEUDUC). Professora substituta EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. E-mail: keyth.oliveira@ifrj.edu.br

Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Os ODS 4- “Educação de qualidade e 10- “Redução das desigualdades.

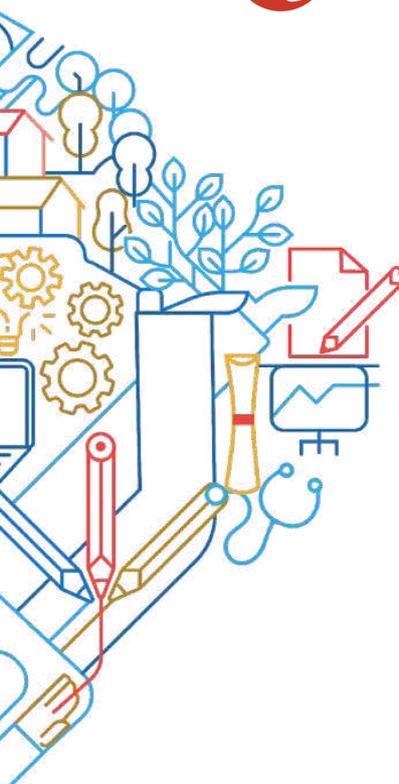
Objetivos: Por meio de uma SD, o objetivo central é favorecer o desenvolvimento do letramento crítico no contexto do ensino-aprendizagem de língua inglesa, em turmas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Curso Técnico de Química Integrado ao Ensino Médio no campus Duque de Caxias do IFRJ. Para atingirmos esse propósito, planejamos os seguintes objetivos secundários: promover a compreensão geral do gênero reportagem por meio da análise de aspectos como sua estrutura e importância na sociedade; desenvolver habilidades de interpretação textual e análise visual crítica à luz de algumas categorias da Gramática do Design Visual (GDV); estudar aspectos gramaticais e lexicais do texto para identificar recorrências que contribuem para a formação de sentido textual e opiniões sobre o texto; e facilitar a troca de experiências sobre o consumo de notícias entre os participantes, seus comportamentos em relação às notícias online e como elas podem afetar emocionalmente.

Referencial Teórico: Como defende a autora Marise Ramos (2008), acreditamos que o compromisso principal do Ensino Integrado é oferecer ferramentas fundamentais para que o indivíduo entenda a importância de seu papel nos meios de produção e promover não apenas uma reparação histórica, mas um impacto na sociedade ao contribuir para o desenvolvimento de cidadãos capacitados intelectualmente, cientificamente e culturalmente.

Para que possamos trazer esse conceito para a realidade de nossas aulas, seguimos à luz do letramento crítico que, segundo a autora Roxane Rojo (2009), disponibiliza uma possibilidade de conquista de um mundo no qual os estudantes podem participar de práticas sociais por meio da leitura e da escrita de maneira ética, crítica e democrática. A escola pode, portanto, ser um espaço para a promoção desse “diálogo multicultural” (ROJO, 2009, p. 11), que oportuniza o intercâmbio cultural e favorece a formação integral (RAMOS, 2008), por meio de atividades didáticas de cunho crítico.

A SD em tela é caracterizada por “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18). Para o desenvolvimento do letramento visual crítico nessa SD, contamos com o suporte da GDV (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006). A utilização de algumas categorias relacionadas às metafunções (ideacional, interpessoal e textual), com base na obra de Michael Halliday (1994), possibilitou a análise semiótica da imagem que acompanha o texto. A interpretação dos personagens e objetos representados, assim como os padrões, cores, organização visual e valor composicional da imagem foram explorados para que fosse possível revelar a mensagem da imagem e como ela contribui para a construção de sentido do texto como um todo.





Procedimentos Metodológicos: O processo de aprendizagem foi dividido em sete etapas, cada uma delas contribuindo para uma compreensão mais profunda de reportagens, seus impactos e possíveis soluções para os desafios que elas apresentam. As quatro primeiras etapas já foram desenvolvidas.

Etapa 1 (45 min) - Pré-leitura: Apresentação do gênero reportagem.

Foi discutido em grupo o que é uma reportagem, seu conceito, objetivos e estrutura. Em grupo, eles leram uma notícia do livro base com o título *Influencer, celebrity or journalist? Teens are turning to youtuber for news, survey shows* (FRANCO; TAVARES, 2020). Após, refletimos sobre nosso próprio comportamento em relação ao acesso a notícias virtuais sem questionar a veracidade delas.

Etapa 2 (45 min) - Pré-leitura: Interpretação textual e auditiva de uma canção.

Eles ouviram a música “The News” (WILLIAMS, 2022) algumas vezes para completar palavras que faltavam, conectar colunas e selecionar palavras. Depois, fizemos a correção da atividade, lemos juntos a letra e estudamos o vocabulário. A música fala sobre as notícias e como elas foram passadas durante a pandemia. Em grupos, eles trocaram experiências e compartilharam com a turma.

Etapa 3 (45 min) - Pré-leitura: Análise da imagem que acompanha o texto principal.

A imagem do texto principal *How your cell phone might affect your brain* (KENDRA, 2023) foi enviada para que os alunos pudessem analisar em casa. Durante a aula, utilizamos os seguintes conceitos da GDV para nortear a investigação em língua inglesa:

1. Composição e layout: Como a imagem está enquadrada e qual é a composição geral?; Existem elementos visuais dominantes e como eles estão dispostos? **2. Interação:** Há alguma interação entre os participantes?; Seus rostos estão voltados uns para os outros? **3. Cores e contrastes:** Qual é a paleta de cores usada na imagem?; Existem cores contrastantes ou esquema de cores complementares?; Como as cores contribuem para o clima ou mensagem da imagem? **4. Proporção e Escala:** Existem elementos que parecem maiores ou menores em relação a outros?; Como a escala de objetos impacta a percepção do espectador?; Existem proporções distorcidas usadas intencionalmente para efeito? **5. Hierarquia e ponto de foco:** Existe um ponto focal claro ou área central de interesse?; Como a atenção do espectador é direcionada para esse ponto focal?; Existem elementos secundários que apoiam ou realçam a mensagem

principal? **6. Impacto emocional e conceitual:** Que emoções ou conceitos a imagem evoca?; Como os elementos visuais contribuem para a mensagem ou tema geral?; Existe uma narrativa ou história sendo contada por meio da imagem? **7. Considerações culturais e contextuais:** Existem símbolos, referências culturais ou iconografia em jogo?; Como a imagem se relaciona com seu contextocultural ou histórico?; Existem mensagens culturais ou sociais incorporadas no design?

Etapa 4 (45 min) - Leitura do texto principal.

Dividimos a reportagem em suas seis partes de modo que cada grupo ficasse com um subtema. Grupo 1: O uso do telefone pode afetar negativamente a capacidade cognitiva / Mudanças na química cerebral. Grupo 2: Capacidade cognitiva reduzida. Grupo 3: Compreensão de leitura pior. Grupo 4: O telefone afeta as habilidades sociais e emocionais. Grupo 5: O uso dotelefone pode levar a distúrbios no sono. Grupo 6: Nossos telefones podem estar nos tornando mentalmente preguiçosos. Os alunos destacaram os cognatos e as palavras-chave do texto principal. Em seguida, eles leram em grupo e conversaram sobre o tema e os estudos apresentados no texto. Tiramos dúvidas de vocabulário e um representante por grupo compartilhou com a turma.

Etapa 5 (45 min) - Pós-leitura: pesquisa acadêmica.

Um questionário online será criado durante a aula com a supervisão da professora para saber como a comunidade escolar usa o celular e como seu uso influencia a vida deles.

Etapa 6 (45 min) - Pós-leitura: Resultado da pesquisa acadêmica e criação de gráficos.

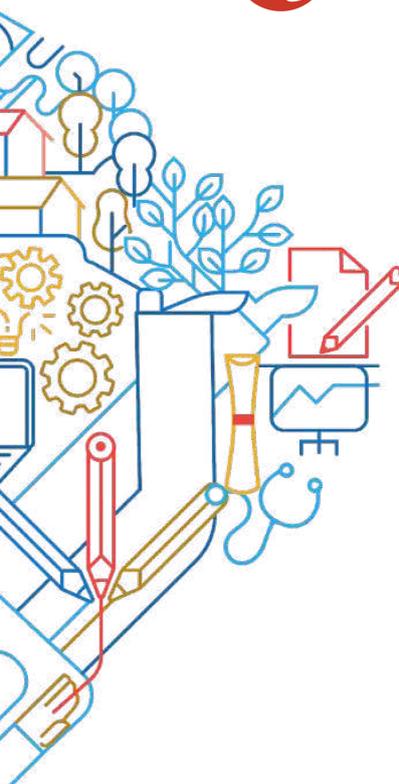
Em grupo, os alunos refletirão sobre o resultado da pesquisa e criarão um gráfico para mostrar à comunidade escolar como o uso de celular está afetando nossas vidas.

Etapa 7 (45 min) - Pós-leitura: Pesquisa de soluções.

Os alunos pesquisarão soluções para diminuir e/ou melhorar o uso do dispositivo de forma que diminuam os prejuízos na rotina deles e farão cartazes sobre o tema para chamar a atenção da comunidade escolar sobre o assunto.

Principais Dados e Discussão: Esta ação encontra-se em implementação. Até o presente momento, temos observado a ampla participação e pleno engajamento dos estudantes nas etapas das atividades propostas. Futuramente, serão realizadas as etapas 5, 6 e 7. Assim, eles responderão um questionário para avaliar a experiência que tiveram





e fazer uma autoavaliação de sua participação nas atividades. Após a coleta destes dados, pretendemos reavaliar a SD e publicizaros resultados finais.

Considerações Finais: No decorrer deste subprojeto, temos abordado, de forma abrangente, o tema do uso do celular e suas consequências na vida da comunidade escolar. Até o presente momento, os estudantes participaram ativamente na discussão em grupo sobre o conceito, objetivos e design das reportagens, desenvolveram habilidades de análise crítica, pesquisa e resolução de problemas. Eles têm sido protagonistas ao compartilhar suas experiências pessoais sobre como consomem notícias e ao reconhecer como essas notícias afetam suas decisões e ideias. Além disso, esses participantes do Ensino Médio Integrado estão tendo a oportunidade de desenvolver uma compreensão mais ampla do mundo em constante mudança que nos cerca.

Este projeto tem ampliado não apenas a compreensão sobre o tema das reportagens e seus impactos, mas também tem incentivado a tomada de medidas práticas para melhorar nossa relação com a tecnologia e promover um ambiente mais saudável para todos no campus. Por meio de nossas ações, discussões e pesquisas esperamos contribuir para a formação integral de nossos estudantes com vistas a comunidades escolares mais informadas e críticas.

Referências Bibliográficas:

CASTRO, A. S.; DUARTE NETO, J. H. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, (S.I.), v. 1, n. 20, jan. 2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS (Brasília/DF). **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**: In: CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS (Brasília/DF). Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Brasília /DF: Confederação Nacional de Municípios. Disponível em: <http://www.ods.cnm.org.br/agenda-2030>. Acesso em: 20 fev. 2021.

FERRAZ, D. M. Visual Literacy: The interpretation of images in English classes. **Revista Eventos Pedagógicos** v.5, n. 1 (10. ed.), número especial, p. 16 - 28, jan/maio 2014.

FRANCO, C. P.; TAVARES, K. C. A. **English vibes for Brazilian learners**: volume único: ensino médio: área do conhecimento linguagens e suas tecnologias: língua inglesa. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2020.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

KENDRA, K. How your cell phone might affect your brain. **Very well mind**, 13 de setembro de 2023. Disponível em <Cell Phone Effects on the Brain: What You Should Know (verywellmind.com)>. Acesso em 03 out. 2023.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The Grammar of Visual Design**. London; New York; Routledge, 2006.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. ed. Natal, maio de 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 27 jun. 2022.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

WILLIAMS, H. **The News**. Estados Unidos: Atlantic: 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YSFa_wOZPXg. Acesso em 06 out. 2023.

ZABALA, A. **A Prática Educativa - Como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.





EDUCAÇÃO FINANCEIRA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ITACOATIARA-AM: APRENDENDO A GANHAR, POUPAR E GASTAR

FINANCIAL EDUCATION IN A PUBLIC SCHOOL IN ITACOATIARA-AM:
LEARNING TO EARN, SAVE AND SPEND

Adriano Honorato de Souza¹

Raynara da Silva dos Santos²

Erik Kennedy Silva Izaías³

Palavras-chave: Educação financeira. Ensino médio. Pesquisação.

Nas escolas públicas brasileiras, embora o projeto piloto da Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF tenha concluído que a educação financeira é transformadora para a vida dos alunos e de sua família, e, portanto, é um importante projeto que deve fazer parte do ensino público este ainda não contempla o ensino da educação financeira (PRADO, 2013).

Faz-se necessário o ensino da educação financeira para os jovens do ensino médio, sendo que após concluírem o seu ensino, eles já estarão aptos a entrarem no mercado de trabalho, sendo que, se os mesmos não possuem conhecimento em relação à utilização dos seus recursos, acabaram se tornando jovens endividados, prejudicando assim o seu futuro e presente (CASTANHA, 2010).

Educação financeira é um processo no qual as pessoas melhoram sua compreensão e desenvolvem competências necessárias para se tornarem mais conscientes a fazer escolhas bem informadas (SOLER; BARBOSA; DE MIRANDA, 2022).

O que se pode observar é que a educação financeira é de suma relevância para todas as pessoas, não se trata só de ter conhecimento de como utilizar seus recursos, e sim para colocá-la em prática, quando cientes se tornam capazes de solucionar seus problemas financeiros impedindo que se torne um problema financeiro a longo prazo prejudicando o orçamento familiar.

Este projeto tem como título EDUCAÇÃO FINANCEIRA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ITACOATIARA-AM: APRENDENDO A GANHAR, POUPAR E

GASTAR, que teve como foco os discentes do terceiro ano do ensino médio, e, além disso, pelo motivo de não possuírem a Educação Financeira em sua grade curricular, e pelo qual já iriam finalizar seus estudos e alguns talvez já fossem ingressar no mercado de trabalho, e que a obtenção desses conhecimentos seriam fundamentais para ter uma qualidade de vida melhor e com menos gastos desnecessários ou dívidas, e que os seus recursos poderiam ser transformados em investimentos. O projeto também proporcionou conhecimento para saber quais são os tipos de investimentos, quais são

¹Mestre em Ciência e Tecnologia para Recursos Amazônicos pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Docente, Instituto Federal do Amazonas, campus Itacoatiara (IFAM/CITA). adriano.honorato@ifam.edu.br

²Técnico de nível médio em administração na forma integrada, IFAM-CITA, raynarasilva2711@gmail.com.

³Técnico de nível médio em administração na forma integrada, IFAM-CITA, erikkennedy9341@gmail.com.

suas diferenças, tipos de créditos, diferenciar os tipos de despesas e receitas, entre outros temas trabalhados em sala de aula.

Savóia, Saito e Santana (2007) compreendem a educação financeira como um processo de transferência de conhecimento que abre caminhos para o desenvolvimento de habilidades, para que os indivíduos possam tomar decisões embasadas e seguras, o que tornam melhor a administração de suas finanças pessoais. De posse dessa competência, são capazes de ser mais integrados na sociedade e mais ativos no meio financeiro, o que proporciona melhorias em sua qualidade de vida.

A educação financeira nas escolas deve possuir um foco em auxiliar os alunos a gerir o seu dinheiro e suas vidas (JUNIOR, et al., 2021). Ademais, deve se concentrar nas ações, nos conhecimentos, habilidades e no comportamento desses indivíduos para que sejam capazes de realizar uma melhor administração de seus recursos ao longo da vida.

De acordo com Sela (2017), esse melhor preparo resultará em um sistema financeiro mais sólido e eficiente e com indivíduos qualificados para atuarem em momentos de instabilidades financeira. Essa transmissão de conhecimentos é ainda mais eficaz na infância, uma vez que quando adultos irão desfrutar desses benefícios ainda mais cedo.

Ademais, a educação financeira objetiva a formação de indivíduos pensantes, críticos, autônomos e com a possibilidade de realizar projetos. Indivíduos que, diante de situações de crises, saibam modificar o comportamento, com práticas seguras e conscientes. Que entendam e realizem um bom planejamento de curto, médio e longo prazo, garantindo seu futuro como em momentos de problemas de saúde, desemprego ou aposentadoria. E que tenham conhecimento suficiente para tomar decisões sensatas para evitar o endividamento. (DOMINGOS, 2022).

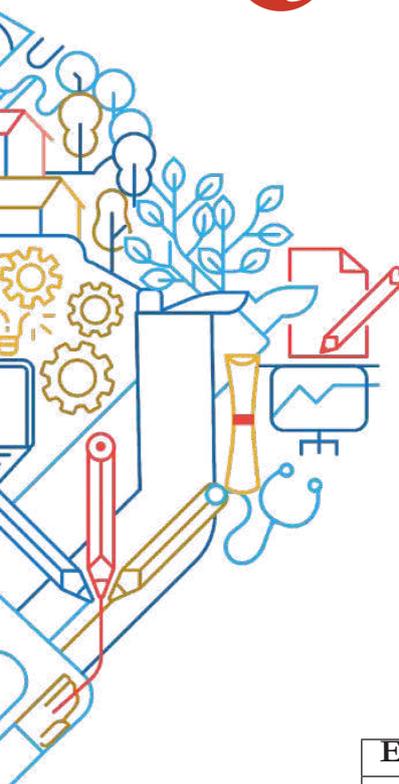
A educação financeira nas escolas é responsável por promover uma conscientização nas crianças, que um dia serão adultos, para a importância do planejamento financeiro, a fim de que o mesmo desenvolva relação equilibrada com o dinheiro, bem como adote boas decisões sobre finanças e consumo. Ao conscientizar os indivíduos quanto aos fatores internos e externos que influenciam suas escolhas, a educação financeira pode ajudar a equilibrar as necessidades e os desejos de consumo com os objetivos de longo prazo, de forma a estimular a poupança. (SELA, 2017).

Este presente trabalho foi realizado na Escola Estadual Centro de Ensino Tempo Integral (CETI) Dom Jorge Edward Marskell no período de setembro, outubro e novembro de 2022, totalizando 20 horas. A escolha da escola se deu por conta de uma aplicação de questionário diagnóstico em que foi possível analisar e observar que a mesma não apresentava atividades com os conteúdos de educação financeira. Tendo como vista, que uma parte dos alunos não havia tido contato com esse assunto anteriormente, e assim, vimos à oportunidade de disseminar os conhecimentos da temática com os discentes.

A metodologia aplicada se deu por meio de pesquisa-ação que segundo Thiollent (2003) pode ser qualificada quando houver uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação.

Sendo assim, o projeto foi realizado no formato de oficinas educacionais, no entanto, antes dessas ações, foi realizado um planejamento no qual foram definidos os





conteúdos, tempo, materiais didáticos, exemplo: textos, dinâmicas e atividades dialógicas.

Para a coleta de dados, foi aplicado questionário fechado com o objetivo de analisar o conhecimento dos alunos a respeito da educação financeira. Entretanto, a aplicação do questionário foi aplicada no início das oficinas educacionais no que foi possível obter dados que foram tabulados no programa Excel, o que possibilitou gerar gráficos e tabelas que descreveram os resultados. Em seguida foram feitas as análises e discussões.

Alcançou-se o objetivo de promover a educação financeira através das oficinas educacionais dentro do ambiente educacional com turmas do ensino médio, tendo vários temas da educação financeira trabalhada e debatidas em sala de aula, em que os alunos tinham a oportunidade de tirar suas dúvidas e realizar reflexões sobre como estavam utilizando seus recursos e receitas disponíveis.

Pode ser considerado que foi apresentada a importância da educação financeira, o que proporcionou aos envolvidos obter conhecimentos necessários para usar de forma correta seu dinheiro, tendo assim domínios necessários sobre investimento, despesas, receitas entre outros temas de suma importância para ter noções sobre educação financeira.

Os envolvidos tornaram-se capazes de tomar decisões conscientes na hora das compras, fazendo a pergunta se realmente é necessário comprar ou consumir um determinado produto ou serviço, para depois não ter um sentimento de arrependimento e o sentimento de ter gastado incorretamente seu dinheiro.

As Oficinas Formativas foram realizadas em sete encontros com três turmas do terceiro ano do CETI – Dom Jorge Marskell em Itacoatiara, as temáticas foram de acordo com o Quadro 1:

Quadro 1. Temáticas das Oficinas Formativas

Encontro	Temática
1º	Apresentação do Projeto, da equipe e aplicação do questionário inicial
2º	O que é Educação Financeira
3º	Os impactos que o marketing pode causar na hora das compras
4º	Orçamento Público
5º	Orçamento Pessoal
6º	Orçamento Familiar
7º	Estabelecendo objetivos de curto, médio e longo prazo

Fonte: Próprio autor, 2022.

As Oficinas Formativas eram feitas de acordo com as temáticas e sempre trazendo dinâmicas associadas para não deixar os encontros monótonos, com uso de materiais complementares como apostilas, filmes e sites para que os alunos tenham mais outros materiais.

Conclui-se que o projeto de extensão obteve os resultados esperados e que de fato os discentes participantes obtiveram o conhecimento não só da teoria e sim da prática sobre a educação financeira, possibilitando que os mesmos utilizem esses conhecimentos no dia a dia, seja na hora de efetuar uma compra ou até mesmo na hora de planejar seu orçamento.

Levar a educação financeira para a sala de aula é mais do que informações ou conselhos financeiros. Deve levar em consideração a relevância social e o histórico dos alunos. Seu ensino deve proporcionar momentos de reflexão e análise que possibilitem ao aluno tornar-se um ser humano competente para pesquisar e analisar informações.

Referências bibliográficas:

CASTANHA, Débora. **Currículo do Ensino Médio: Uma reflexão a partir das histórias de vida de professores**. 2010.

DOMINGOS, Reinaldo Aparecido. Educação financeira uma ciência comportamental. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218**, v. 3, n. 4, p. e341217- e341217, 2022.

JÚNIOR, Carlos Alberto Soares et al. Educação financeira nas escolas. **Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN)**, v. 5, n. 1, 2021. PRADO, Rosane de. **Educação Financeira no ensino fundamental**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/rsp.pdf>>. Acesso em: 23/10/2022.

SAVOIA, José Roberto Ferreira; SAITO, André Taue; SANTANA, Flávia de Angelis. Paradigmas da educação financeira no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 41, p. 1121-1141, 2007.

SELA, Vilma Meurer. **A atuação dos atores no processo de formação da agenda de inclusão financeira no Brasil**. 2017. 228 f. Tese (Doutorado). Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOLER, Fabiana Aucar; BARBOSA, André Machado; DE MIRANDA, Maria Geralda. Educação financeira: como começar a vida adulta com consciência financeira. **Concilium**, v. 22, n. 5, p. 861-872, 2022.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação** (12a ed.). São Paulo: Cortez, 2003.





A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS PERSPECTIVAS SOBRE O TRABALHO: UM PANORAMA DO PROGRAMA SENAC DE GRATUIDADE EM MATO GROSSO

PROFESSIONAL EDUCATION AND PERSPECTIVES ON WORK:
AN OVERVIEW OF THE FREE SENAC PROGRAM IN MATO GROSSO

Fernando Rocha Paixão¹

Rosana Abutakka V. dos Anjos²

Palavras-chave: Educação Profissional, Mercado de Trabalho, SENAC, PSG.

Keywords: Professional Education, Job Market, SENAC, PSG.

O presente tem como tema a educação profissional e as perspectivas do trabalho, fazendo um panorama sobre o programa Senac de gratuidade (PSG), programa esse desenvolvido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC-MT) que tem por objetivo ampliar o acesso à educação profissional para cidadãos brasileiros. Esse compromisso é importante porque contribui para a democratização do acesso à educação profissional e tecnológica no Brasil de forma gratuita.

A educação profissional e tecnológica é fundamental para o desenvolvimento econômico e social do país. Ela capacita os trabalhadores para o mercado de trabalho e contribui para o empreendedorismo. A educação profissional parte da ideia da formação ao exercício de uma ocupação no mundo do trabalho, nesse sentido o processo do trabalho se tornou mais complexo e dinâmico. As mudanças tecnológicas, a globalização e a desregulamentação do mercado de trabalho levam a uma maior flexibilidade nas formas de emprego, na organização do trabalho e nas relações laborais.

A base de trabalho do Senac é a integração entre os diferentes níveis e modalidades de educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Isso significa que o Senac acredita que a educação profissional deve ser interdisciplinar e deve promover o desenvolvimento de competências e habilidades, que sejam valorizadas no mercado de trabalho.

O Senac entende que a educação profissional necessita de uma constante ligação com o desenvolvimento socioeconômico sustentável da região. Isso reflete a visão do Senac de que a formação profissional deve não só corresponder às necessidades do mercado de trabalho, mas também impulsionar o progresso econômico e social nas áreas em que opera. A instituição atua de maneira colaborativa tendo o trabalho como princípio educativo, que se constitui como base para o desenvolvimento

¹ Mestrando em Política Social (UFMT) Coordenador de Serviços Educacionais SENAC-MT, bacharel em Administração (UNEMAT).
Correio eletrônico: fe_rocha12@live.com

² Doutora e Mestre em Educação (UFMT), Diretora de Educação Profissional SENAC-MT. Correio eletrônico: rosanaabutakka@gmail.com

curricular com ênfase nos saberes e na vivência dos valores da cultura do trabalho. Isso significa que o Senac acredita que o trabalho é um processo educativo e a educação profissional deve promover o desenvolvimento de valores e atitudes relacionados ao trabalho, como a responsabilidade, a ética e a solidariedade.

Conforme o relatório de Gestão 2022 (SENAC-MT), a instituição, com o PSG, cumpriu o seu papel de promoção social, contribuindo com a formação de profissionais qualificados para atuarem no comércio de bens, serviços e turismo. Evidenciado pela realização superior a 22 mil matrículas e 2,5 milhões de horas-aula em cursos gratuitos, gerando uma aplicação de mais de R\$ 34 milhões.

Sendo os cursos realizados de forma presencial, a distância ou por meio do atendimento remoto em todos os 7 centros de educação profissional, com capilaridade de atendimento em mais de 140 municípios do estado, atuando em diversos segmentos como: saúde, comércio, gastronomia, beleza, gestão, idiomas, produção de alimentos, tecnologia da informação, educacional, entre outros.

Os resultados do PSG em Mato Grosso são um exemplo de como a educação profissional e tecnológica pode contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. O programa oferece oportunidades de qualificação profissional para pessoas de baixa renda, contribuindo para a inclusão social e a geração de emprego e renda.

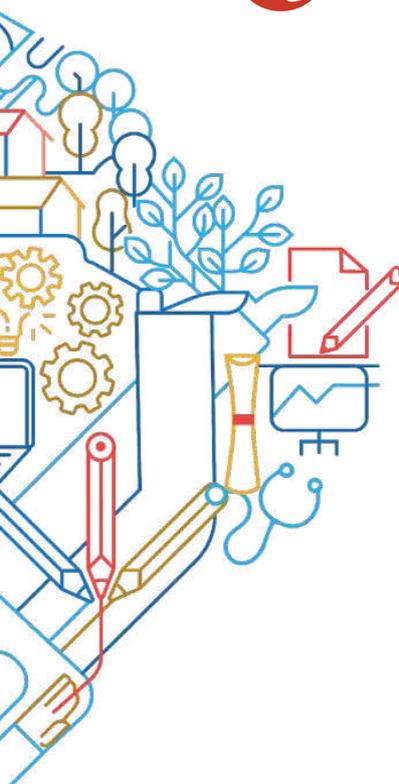
O artigo tem como objetivo analisar a relação entre a educação profissional e as perspectivas sobre o trabalho a partir da experiência do Programa Senac de Gratuidade (PSG) em Mato Grosso. Para tanto, foi realizado um estudo de caso qualitativo com 10 egressos do programa, que foram entrevistados sobre suas experiências de formação e de inserção no mercado de trabalho. Os resultados da pesquisa indicam que a educação profissional, quando oferecida de forma gratuita e de qualidade, pode contribuir para a melhoria das perspectivas sobre o trabalho. Os egressos do PSG relataram que a formação profissional lhes proporcionou um conjunto de conhecimentos e habilidades que foram essenciais para a obtenção de um emprego ou para a melhoria do seu desempenho profissional. Além disso, a formação profissional também contribuiu para o desenvolvimento de uma visão mais crítica sobre o mundo do trabalho.

No primeiro tópico, discutirá a contextualização da educação profissional e tecnológica sobre o panorama do trabalho. Os debates serão centrados na educação profissional e na sua inclinação para o mundo do trabalho, buscando argumentos para compreender a perspectiva de preparar os alunos para o mercado de trabalho, ou seja, uma educação que se baseie na formação técnica e prática, que capacite os alunos para exercerem uma profissão específica.

O segundo tópico, apresentará a instituição SENAC-MT (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) suas perspectivas e objetivos, além de contextualizar o Programa Senac de Gratuidade e sua operacionalização e como a instituição visa promover a formação integral do ser humano, preparando-o para o mercado de trabalho e para o exercício da sua cidadania.

A escolha do tema se justifica em face das discussões acerca da educação profissional técnica e tecnológica que visa contribuir para os debates sobre a relação





entre a educação profissional e o trabalho. Os resultados da pesquisa indicam que a educação profissional, quando oferecida de forma gratuita e de qualidade, pode contribuir para a melhoria das perspectivas e desenvolvimento sobre o trabalho, além de formar cidadãos mais críticos e que desempenham papel fundamental para o crescimento do país.

Neste contexto, a pesquisa reforça os estudos que destacam a relevância da educação profissional na ampliação da visão sobre o mercado de trabalho. A formação profissional não só auxilia na entrada e estabilidade no emprego, mas também se apresenta como um investimento vital para o futuro laboral. Apostar na formação profissional ajuda a assegurar que os trabalhadores estejam aptos para um mercado em constante evolução e promove, simultaneamente, a inclusão social.

Para alcançar os objetivos e realizar uma análise crítica, nos referenciamos nesse trabalho na base da contextualização bibliográfica que apresenta um caminho para a compreensão ampla da realidade apreendida na sua totalidade, tendo como contribuições os pensamentos de Acacia Z. Kuenzer, José Carlos Lombardi e Maria da Graça Costa(2005), além de Luciana Cristina de Oliveira e Simone Maria Machado da Silva(2014). O artigo foi elaborado tomando como fonte referencial teórico bibliográfico, assim sendo, o presente é resultado de um estudo de caso qualitativo. Os participantes do estudo foram selecionados por meio de um processo de amostragem não probabilística por conveniência. Os participantes foram entrevistados sobre suas experiências de formação e de inserção no mercado de trabalho. As entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada e tiveram duração média de 60 minutos.

Referências bibliográficas:

ANTUNES, R. A nova morfologia do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2005.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 out. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

KUENZER, A. Z. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). Capitalismo, trabalho e educação: ensaios críticos sobre a educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 79-112.

OLIVEIRA, L. C.; SILVA, S. M. M. A educação profissional no Brasil: desafios e perspectivas. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 44, n. 168, p. 19-38, 2023.

RAMOS, M. N. Educação, trabalho e emancipação: desafios contemporâneos. São Paulo:Cortez, 2014.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 36, p. 152-165, set./dez. 2007.

SENAC, Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica. Senac: volume 1 Departamento Nacional. — Rio de Janeiro: Senac, Departamento Nacional, 2023.





OS MEMES E O LETRAMENTO CRÍTICO: UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA OS DISCENTES DO PROEJA

MEMES AND CRITICAL LITERACY: A PEDAGOGICAL TOOL FOR PROEJA STUDENTS



Fernanda da Silva de Souza Nascimento¹

Gabriela Dias Bevilacqua²

Palavras-chave: Memética, Prática social, Educação Profissional

Key-words: Memetics, Social practice, Professional Education

A presente proposta de investigação tem como ênfase a utilização dos *memes*³ como ferramenta pedagógica, cuja discussão está ancorada nos pressupostos do letramento crítico para os estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, de acordo a perspectiva de pesquisa em práticas educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Esta pesquisa visa utilizar a os memes aliados à construção do conhecimento crítico por estudantes do PROEJA do Colégio Pedro II. Tendo em mente incorporação do meme por das sociais, esses gêneros textuais precisam estar adequados às características desses meios de comunicação. Com isso, diversos saberes são condensados, tornando-se sucintos, dinâmicos e acessíveis com alcance a uma diversidade de público.

Os memes podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, pois abordam conteúdos diversos, polêmicas do cotidiano, trivialidades e até debates políticos e sociais, representam um gênero textual que permite a interação com questões recorrentes da sociedade. Vistos também como desafios que emergem da realidade, os memes podem contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes do PROEJA.

É fundamental pensar no perfil, deste segmento de ensino, com jovens, adultos e idosos e levar em consideração, suas experiências socioculturais em relação aos processos de aprendizagem. São na maioria trabalhadores proletários, desempregados, donas de casa, jovens, idosos, educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, com suas diferenças culturais, etnias, religião e crenças (VIANA *et al.*, 2011, p. 21).

Para esses alunos, sujeitos ativos do processo educacional, a escola deve ser um

¹ Mestranda pelo PROFEPT (Colégio Pedro II); Pós-graduação Lato-senso em Educação Infantil pela PUC-RJ. Pedagogia pelo Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos.

² Docente do Colégio Pedro II; do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT e da Especialização em Ensino de Ciências e Biologia do Colégio Pedro II.

³ O meme é uma unidade de replicação e, assim como o gene que salta de corpo para corpo carregando uma informação, o meme circula de cérebro em cérebro por meio de um processo que, de maneira ampla, pode ser chamado de imitação (DAWKINS, 2007, p. 330).

espaço detransformação social, construção de saberes e de sociabilidade, de modo que contribua parao desenvolvimento de uma consciência política da realidade social e, a partir da reflexão,possam intervir na sociedade criticamente.

Como problema destacamos a seguinte questão: De que maneira os memes, que recebem omaior alcance de visualizações nas redes sociais, podem contribuem para o processo de letramento crítico de estudantes do PROEJA do Colégio Pedro II?

O objetivo geral desta pesquisa busca compreender as possíveis contribuições dos memes no processo de letramento crítico de estudantes do PROEJA do Colégio Pedro II. Como objetivos específicos, a pesquisa visa: a) Identificar a importância do gênero textual meme no processo de ensino e aprendizagem do público alvo deste estudo. b) Investigar possíveis articulações do uso de memes em atividades de ensino com o desenvolvimento do letramento crítico do público alvo do estudo. c) Classificar os memes de acordo com os saberes abordados; d) Investigar percepções de professores do PROEJA, do Colégio Pedro II, sobre a construção do conhecimento a partir de atividades de ensino estruturadas em memes. e) Desenvolver e aplicar atividades pedagógicas, baseadas em memes e desenvolvidas em colaboração com os professores do PROEJA, que potencializem o letramento crítico do público alvo. e) Elaborar um e-book com sugestões de atividades sobre memes para professores utilizarem em sala de aula com estudantes do PROEJA.

Referencial Teórico

Este trabalho parte do conceito que o fenômeno meme é definido como uma informaçãoque é transmitida rapidamente (DAWKINS, 2001). E a apropriação desse fenômeno se dána mobilização estética do signo-linguístico, que todos fazem uso na sua expressão cotidiana,possibilitando sucessivas transformações plurivalentes.

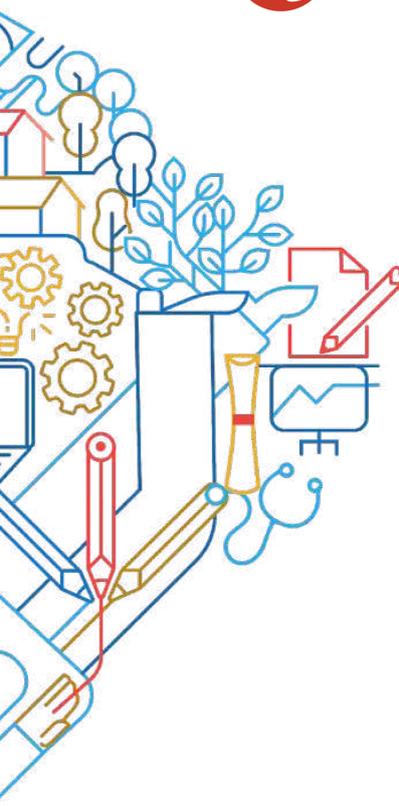
Os memes têm como principais características serem virais, são textos multimodais que são passageiros, normalmente porque envolvem acontecimentos recentes. Os memes que serão abordados na pesquisa apresentarão um recorte social, trazendo características dos seus usuários e sobre como esse gênero textual pode propagar conteúdo em rede.

A presente pesquisa tem como orientação, a leitura de textos pedagógicos, políticos e sociaisreferentes ao tema em questão. Considerando as distintas perspectivas, elas serãoentrelaçadas para abranger toda complexidade a respeito dos memes como ferramenta pedagógica para o letramento crítico para os estudantes do PROEJA do Colégio Pedro II. As autoras Soares (2000) e Kleiman (1995), deixam claro seu posicionamento sobreletramento crítico com a seguinte definição: é a prática social da leitura e da escrita, mesmoos adultos e as crianças que não sabem ler, compreendem a importância da leitura para ocontexto ao qual estão inseridos.

A prática social da leitura e da escrita está relacionada às letras que aparecem no cotidiano dos indivíduos, como por exemplo: rótulos de produtos, propagandas, receitas, jornais etc.Os sujeitos ao nascerem já fazem parte de um mundo letrado.

Quando falamos em letramento crítico não podemos deixar de mencionar Paulo Reglus Neves Freire, que lecionou em uma escola de ensino médio onde sempre incentivou





práticas de letramento crítico com foco na igualdade, justiça social e libertação, além disso estimulava o diálogo em sala de aula e valorizava as experiências que os sujeitos haviam adquirido ao longo da vida. Ele foi o precursor do letramento crítico em suas aulas, e sempre problematizava situações reais para que seus alunos se tornassem críticos.

Segundo Freire (2015), com o letramento crítico o aluno tem o potencial de perceber as várias situações da sociedade e questioná-las e até mesmo se posicionar, contribuindo assim para uma libertação do senso comum.

Metodologia

No tocante à caracterização da pesquisa, se enquadra como uma pesquisa qualitativa do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI, 2013). As intervenções serão realizadas após a elaboração de atividades de ensino e aprendizagem fundamentadas em memes e que proporcionem o diálogo com componentes curriculares do sistema educacional.

A escolha dessa metodologia deve-se ao fato desta pesquisadora exercer o papel de ator na ação, devido ao contato direto com o ambiente e a situação investigada, já que irá elaborar e aplicar as atividades.

Segundo Damiani (2013, p. 58), “a intervenção pedagógica “tem como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos”. Trata-se de um conhecimento baseado nas práticas educacionais e sociais dos grupos envolvidos.

Será realizado um levantamento dos memes com potencial para o desenvolvimento do letramento crítico de alunos do PROEJA. Esse levantamento será feito a partir da rede social Facebook. Serão selecionados os dez memes com mais curtidas no período de abril de 2020 até outubro de 2023.

A classificação dos memes, de acordo com os saberes abordados, será feita com base no método de análise do conteúdo (BARDIN, 2007). Para tanto, serão criadas categorias de identificação dos saberes apresentados nos memes e possíveis relações com contextos sociais, políticos e/ou econômicos. Os memes analisados serão utilizados para o desenvolvimento de atividades educacionais relacionadas às disciplinas dos cursos de Assistente e Técnico em Administração do PROEJA do campus Centro, do Colégio Pedro

II. O desenvolvimento e aplicação destas atividades serão realizadas de forma colaborativa com os docentes que aceitarem participar desta pesquisa. No momento, a pesquisadora já tem o aceite prévio da docente da Biologia destes cursos.

O público-alvo do estudo serão os alunos matriculados nos cursos de técnico e de assistente em administração, na modalidade PROEJA.

A pesquisa está organizada com dois grupos de sujeitos participantes: estudantes do PROEJA e professores que lecionam nessa modalidade de ensino. O grupo de estudantes do PROEJA serão dos cursos Técnico em Administração e Assistente Administrativo do turno da noite e que pode integrar sujeitos somente a partir dos 18 de idade. Os estudantes do PROEJA participarão das atividades de ensino elaboradas em parceria com os professores e responderão a um questionário para investigação

do potencial dos memes no desenvolvimento do letramento crítico (SEVERINO, 2016). Já o grupo de professores participantes da pesquisa atuará em colaboração, com as pesquisadoras, no desenvolvimento das atividades de ensino e também responderá a um questionário semiestruturado para investigação de suas percepções sobre o potencial dos memes em atividades de ensino e aprendizagem direcionadas a estudantes do PROJEA.

Considerações Preliminares

Como produto educacional, pretende-se elaborar um e-book com um acervo de memes e com sugestões de atividades promotoras do letramento crítico, na perspectiva de contribuir para o auxílio de professores e estudantes de cursos como o PROEJA.

A escolha do produto educacional deu-se com base na experiência profissional e vivências, de que muitos professores utilizam sites como ferramenta de pesquisa para elaborarem atividades de ensino para seus alunos. A proposta leva em conta, também, o letramento crítico dos alunos, seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996), no que diz respeito à contribuição para uma formação cidadã da sociedade.

Referências Bibliográficas

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: Edu SP, 2010.
- DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, n. 45, p. 57-67, 2013.
- DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, VERA. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 21, p. 58-77, 2001. Disponível em: . Acesso em: 08 dez. 2022
- FREIRE, Paulo. **A Importância de o Ato de Ler: em três artigos que se completam**. Moderna. São Paulo, 2015.
- KLEIMAN, Angela B. et al. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, p. 15-61, 1995.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010
- VIANA, E.; SANCHES, J.; MIRANDA, R. A. Identidade do aluno e do Professor daEJA. **Planeta educação**, 2011.





AS MEDIAÇÕES ENTRE AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES E O MUNDO DO TRABALHO NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS - LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROEJA PARA A INSERÇÃO PROFISSIONAL

Marina Ribeiro Oliveira¹

Palavras-chave: PROEJA; egressos; inserção profissional; mundo do trabalho.

O presente trabalho consiste em uma dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do PROFEPT acerca do PROEJA. Como objeto de pesquisa, analisamos as mediações entre as experiências escolares deste programa e o mundo do trabalho, com enfoque na inserção profissional dos egressos do curso Técnico em Administração do *campus* Tijuca II, formados entre os anos de 2016-2022.

O objetivo geral desta pesquisa é o de compreender uma faceta das mediações entre as experiências escolares no PROEJA e o mundo do trabalho, a partir da experiência dos próprios egressos. Nesse sentido, nossa principal reflexão é centrada nas expectativas de inclusão sociolaboral no mundo do trabalho após a conclusão do curso técnico, bem como no legado do processo formativo para a vida dos estudantes. Os objetivos específicos, por sua vez, constituem-se em: traçar o perfil do egresso do curso Técnico em Administração; compreender as potencialidades de inclusão sociolaboral dos alunos do programa; identificar se a formação escolar no PROEJA contribuiu para o exercício profissional destes sujeitos; apreender os impactos da formação sobre estes sujeitos: legado do processo formativo para os egressos; analisar os sentidos elaborados pelos egressos em relação ao mundo do trabalho e compreender as relações entre trabalho e educação no PROEJA na perspectiva dos egressos.

Como arcabouço teórico, utilizaremos os aparatos conceituais da pedagogia libertária acerca da educação profissional e tecnológica. Importante destacar que a discussão que embasa a construção desta vertente teórica é oriunda do século XIX, proveniente dos autores anarquistas/libertários. O filósofo Pierre-Joseph Proudhon é considerado o principal expoente da teoria libertária.

Nesse sentido, nos embasaremos nos conceitos de trabalho como princípio educativo e de trabalho no sentido ontológico, os quais são desenvolvidos pelo teórico Proudhon (2003)². Utilizaremos, também, os conceitos de educação integrada e educação integral³, de Bakunin (2003), bem como a concepção de *politécnica*, desenvolvida por Pistrak (2015)⁴. Cabe destacar, também, a perspectiva de mundo do trabalho trazida pelo autor Hobsbawm (1987).

Ao longo do século XX, outros pedagogos revisitaram e reformularam estas categorias, as quais são referência para os estudos em educação profissional e tecnológica

¹ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/CPII) e servidora técnico-administrativa em educação do Colégio Pedro II. E-mail: marina.oliveirar@gmail.com.

até os dias atuais. Ciavatta (2010), Saviani (1997), Ramos (2008), Kuenzer e Frigotto (2012) são exemplos de expoentes da área que retomaram e desenvolveram os conceitos de trabalho como princípio educativo, politecnicidade e educação integrada. No âmbito das discussões teóricas sobre o trabalho, discutiremos os conceitos de precarização do trabalho, de Aguiar (2011), e de inserção profissional, de Trottier (1998) e Alves (2007).

Consideramos importante destacar que o estudo sobre o PROEJA não se descola do campo maior em que está inserido, que é o da EJA. Nesse sentido, faremos um debate sobre a EJA na perspectiva do trabalho como princípio educativo, a partir dos teóricos Da Silva (2007 e 2021) e Arroyo (2017).

A fim de alcançar os objetivos traçados, nosso trabalho consistirá em uma pesquisa qualitativa, que utilizará os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica – que consiste no amplo estudo de referenciais teóricos e metodológicos para embasamento do trabalho de pesquisa –, pesquisa documental e pesquisa de campo.

Concomitante a este processo de pesquisa bibliográfica, está em curso a pesquisa documental, a partir de um processo de levantamento, na internet, da documentação produzida pela instituição: portarias institucionais; estrutura curricular do curso; índices acadêmicos do curso Técnico em Administração⁵, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC), Documento-Base do PROEJA (2007a), dentre outros.

No âmbito da pesquisa de campo, faremos, inicialmente, uma exploração do *locus* de pesquisa, qual seja, o *campus* Tijuca II do Colégio Pedro II. Sendo assim, faremos uma caracterização do *campus*, abordando sua estrutura física, histórico, turnos de funcionamento, cursos oferecidos e índices acadêmicos do curso Técnico em Administração (PROEJA).

Esta pesquisa possui, como população, os sujeitos do PROEJA *campus* Tijuca II, tendo duas amostras em específico: a primeira engloba os egressos do curso Técnico em Administração entre os anos de 2016-2022 e a segunda, docentes que ocupam função de coordenação e atuam no curso Técnico em Administração do PROEJA.

Como instrumentos de coleta de dados, além do diário de campo, aplicaremos, à primeira amostra, um questionário semiaberto, com o intuito de obter informações sobre o perfil do egresso. Após esta fase, realizaremos uma entrevista semi-estruturada a dez egressos, em que serão indagadas informações acerca de sua trajetória escolar e profissional. O segundo roteiro de entrevista semi-estruturada será aplicado à segunda amostra, que é composta pelos coordenadores do PROEJA. Como instrumento de análise dos dados coletados, utilizaremos o método de Análise de Conteúdo, de Bardin (1977).



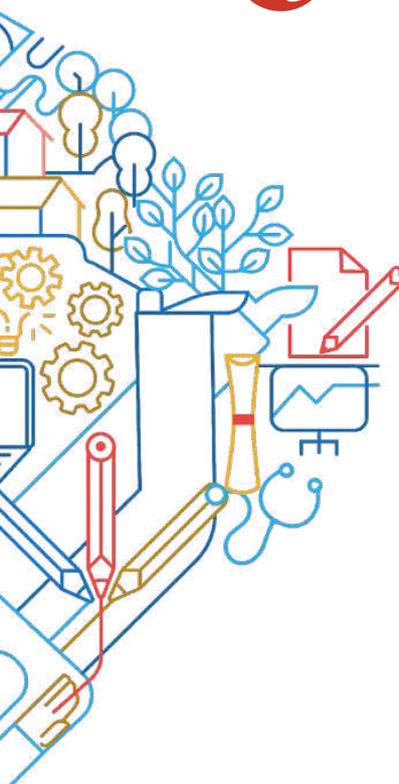
² Conceito de *trabalho em sentido ontológico*: Pesquisas deste campo utilizam a concepção de trabalho em dois sentidos: o trabalho ontológico – enquanto práxis que define a identidade humana, **instrumento necessário para a produção e reprodução das condições de existência humana** –, e o trabalho histórico

– enquanto prática que assume determinada forma a depender do contexto sócio-histórico em que está inserido. Conceito de *trabalho como princípio educativo*: A educação é ela própria um processo de trabalho. É uma ação antecipadamente planejada na mente humana e, por isso, o seu resultado final, é também fruto de uma atividade articulada, pensada e planejada. Se pensarmos que todos os processos de trabalho executados pelos seres humanos ao longo da história para garantia de sua própria reprodução foram sendo repassados, em forma de conhecimento, aos demais sujeitos humanos, entendemos **entendemos o trabalho como origem do fenômeno educativo**.

³ Educação integrada: Bakunin (2003) explica a importância de o ensino teórico estar conjugado e integrado ao ensino industrial/prático. Ciavatta desenvolveu este conceito, explicando que a educação geral não pode ser separada da educação profissional em todas as etapas da escolarização: formação inicial, ensino técnico, tecnológico ou superior.

Educação integral: estimula o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano, propiciando a integração social dos sujeitos, para além apenas da inserção profissional.

⁵ Para Proudhon (2003), a politecnicidade está calcada em dois eixos: o aprendizado das múltiplas técnicas do processo produtivo, que possibilita uma inserção crítica do sujeito no mundo do trabalho, e construção de uma consciência crítica acerca da realidade social, esta também múltipla, inter-relacionada e contraditória.



Sobre o andamento do trabalho de pesquisa, até o presente momento, realizamos a pesquisa bibliográfica e estamos desenvolvendo a pesquisa documental, as quais serviram de embasamento para a escrita dos três primeiros capítulos deste trabalho, que são: o neoliberalismo e suas repercussões sobre a educação e o mundo do trabalho; o histórico das políticas públicas em EPT e EJA e, por fim, o capítulo destinado ao debate sobre o referencial teórico. O capítulo quatro tratará sobre o detalhamento do percurso metodológico da pesquisa, bem como fará a análise e discussão de dados. Como produto educacional, apresentarei um modelo de página virtual, como sugestão para inserção de página no sítio eletrônico do Colégio Pedro II, em que conste um detalhamento do perfil do egresso do curso Técnico em Administração.

O início do processo de pesquisa documental já nos traz alguns elementos para discussão: a análise quantitativa dos índices de matrícula, evasão e conclusão do curso Técnico em Administração no campus Tijuca II demonstra os desafios que o PROEJA enfrenta, sobretudo para garantir a permanência e conclusão do curso por parte dos seus estudantes⁶. Os dados desta plataforma também nos permitiram traçar um perfil etário, racial e de gênero dos estudantes deste curso no ano de 2022. Tais dados são elementos importantes para compor a caracterização do lócus de pesquisa.

Ainda sobre o processo de pesquisa documental, a análise do Plano Pedagógico do Curso (2018) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023) nos trazem alguns elementos sobre a visão institucional acerca deste programa. Nestes documentos, observamos alguns limites do PROEJA para a promoção de uma educação calcada no trabalho como princípio educativo no Colégio Pedro II. Afinal, os principais objetivos do curso, segundo estes documentos, é suprir a carência de mão de obra qualificada, bem como promover o desenvolvimento das “características empreendedoras” dos estudantes.

Em suma, observa-se que este trabalho está em fase de construção, em que a fase de coleta de dados será iniciada assim que o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa do CPEI for liberado. Por enquanto, estamos nos debruçando na pesquisa documental, a fim de substanciar as informações adquiridas por meio das entrevistas e questionários, com o fito de obter uma pesquisa substancial acerca dos limites e possibilidades do PROEJA para a inserção profissional.

Referências bibliográficas:

AGUIAR, G. P. de. PROEJA: Análise acerca das potencialidades de inclusão sociolaboral dos alunos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Ceará, 2011, 171f.

ALVES, N. Inserção profissional dos jovens: do problema social ao objecto sociológico. 2007. Disponível em: spa.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/insercao-profissional-jovens-prob_lemma-social.pdf. Acesso em outubro de 2022.

⁶ Os índices acadêmicos do curso são extraídos da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC).

ARROYO, M.. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BAKUNIN, M.. A instrução integral. tradução: Luiz Roberto Malta. São Paulo: Imaginário: Instituto de Estudos Libertários; Núcleo de Sociabilidade Libertária do programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP, 2003.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

COLÉGIO PEDRO II.. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2019-2023 Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2019/Outubro/pdi/1.%20Plano%20de%20Desenvolvimento%20Institucional.pdf>. Acesso em 04 de janeiro de 2023.

COLÉGIO PEDRO II. Projeto Pedagógico do curso Técnico em Administração - PROEJA Integrado. Rio de Janeiro, 2018. Acesso em 02 de outubro de 2023.

DA SILVA, A. de J. Jovens estudantes pobres: significados atribuídos às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores. Tese de Doutorado, Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2007, 398 f.

_____, Na EJA tem J: juventudes na Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: Appris, 2021.

FRIGOTTO, G., Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA M., RAMOS, M. (Orgs.) Ensino médio integrado: concepções e contradições. - 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

GALLO, S. Politecnicia e educação: a contribuição anarquista. Pro-posições, vol.4, nº 3[12]. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, p. 34-46, nov/1993.

HOBSBAWM, E. *A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KOSIK, K.. Dialética do concreto. São Paulo. Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A., O trabalho como princípio educativo. Cadernos de Pesquisa São Paulo, n. 68, p. 21-28, 1989.

PISTRAK, M. M. Ensaio sobre a Escola Politécnica. São Paulo. Expressão Popular. 2015. Propedêutica do Politecnicismo (p. 171-181).

PROUDHON, P. J. 1809-1865 Sistema das contradições econômicas ou Filosofia da Miséria, tomo I / Pierre-Joseph Proudhon; tradução de J.C. Morel. - São Paulo: Ícone, 2003. (Coleção fundamentos de filosofia).

RAMOS, M. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 35, n.1. p. 65 – 85. jan/abr 2010.

SAVIANI, D. [1997]. A nova lei da educação. LDB, limite, trajetória e perspectivas. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

TROTTIER, C. Emergência de constituição do campo de pesquisa sobre a inserção profissional. In: DESAULNIERS, Julieta B. R. Formação & trabalho & competência. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998, p. 133-177.





DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS EM UM PROGRAMA EXTENSIONISTA



Bruna C. Avila¹

Paula Barreiro Moutinho dos Santos²



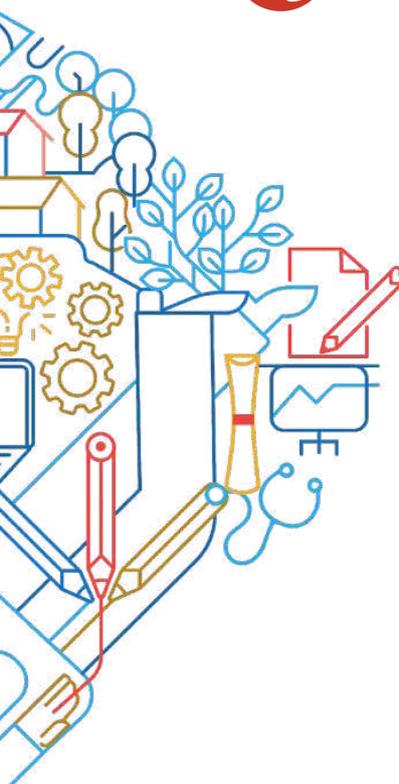
O Programa Desenvolvimento e Educação - Theotônio dos Santos (ProDEd-TS), teve origem no Projeto de Extensão “Políticas Públicas de Qualificação Profissional” iniciado em 2014. No ano de 2016, esse projeto se somou aos de “Economia Global e Desenvolvimento Sustentável”, “Pedagogia Histórico-crítica na Educação Escolar” e a “Revista Desenvolvimento e Civilização”. A Reitoria da UERJ, então oficializou o Programa com a publicação do AEDA/020 REITORIA de 03/12/2018, com sede no Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologia (IFHT), sendo também vinculado ao Centro de Educação e Humanidades (CEH) e ao Centro de Ciências Sociais (CCS).

O ProDEd-TS representa o reconhecimento da luta e do trabalho de Theotônio dos Santos (1936-2018), conceituado economista brasileiro, que é conhecido por sua influência na teoria da dependência, uma abordagem que investiga as disparidades econômicas entre nações desenvolvidas e nações em desenvolvimento. Essa teoria ressalta desigualdades no comércio, movimento de capital, exploração de recursos naturais e a influência das corporações multinacionais como fatores que perpetuam a subordinação econômica das nações em desenvolvimento às nações já desenvolvidas. Seu legado continua a ser de grande importância no contexto do pensamento econômico e político latino-americano.

A partir deste resumo, poderemos compreender como o legado de Theotônio se perpetua dentro do ProDEd-TS através de seus objetivos e execuções: vincular estudos, pesquisas e atividades de extensão voltadas para a crítica da Economia Política; Desenvolvimento Sustentável; Educação; Qualificação Profissional, Técnica e Tecnológica; Direitos Humanos; Ações Afirmativas, e Gestão Pública. Fundamentando assim, trabalhos que estão sendo desenvolvidos há algumas décadas e proporcionando uma cooperação entre os pesquisadores e discentes de diversos departamentos e unidades da UERJ.

São oferecidas formações continuadas através de cursos, seminários, debates e eventos que proporcionam o entendimento dos fundamentos sócio econômicos, políticos, educacionais e culturais do Brasil e sua participação no Sistema das Nações Unidas.

Mediante 06 projetos e 12 cursos de Extensão (sendo 03 aperfeiçoamentos), 05 projetos de Estágio Interno Complementar, dentre outras capacitações internas, o programa presta assessorias e consultorias a instituições acadêmico-científicas, órgãos



públicos e privados e organizações da sociedade civil. Atualmente o programa se subdivide em 03 grandes frentes de atuação: Direitos Humanos, Economia Política e Periódico Científico.

A frente de Direitos Humanos engloba os projetos “Desenvolvimento e Educação” (voltado para seminários, debates, grupos de estudo e cursos na área), “Ações Afirmativas e Políticas Públicas” (focado em pesquisas sobre a permanência de estudantes negras e negros em universidades, em cursos e eventos que debatem a questão racial, e busca a comprovação das políticas públicas para alunas e alunos em situação de vulnerabilidade), e o projeto “Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Escolar” (que promove grupos de estudos mensalmente, além do curso Fundamentos da Educação e Didática na intenção de capacitar estudiosos interessados na temática).

A frente de Economia Política articula os projetos “Economia Global e Desenvolvimento Sustentável” e “América Latina no Sistema Mundial”, que promovempesquisas e levantamentos de dados que relacionam a economia política do mundo contemporâneo e a integração da América Latina nas relações internacionais sob a perspectiva da teoria da dependência.

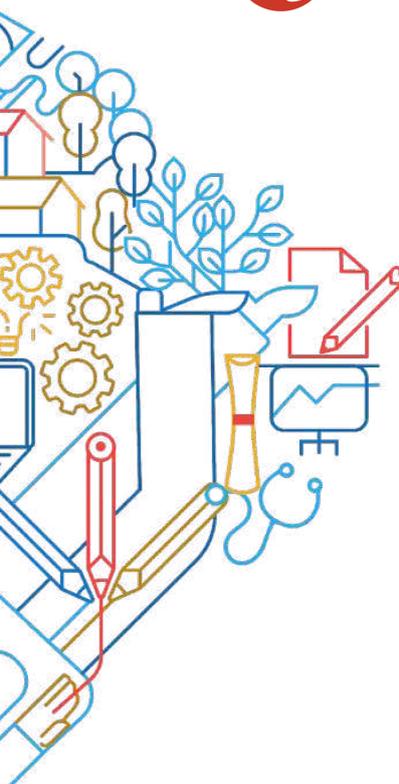
A difusão do Periódico Científico conta com a Revista Desenvolvimento & Civilização, que promove conhecimento sobre desenvolvimento econômico, social e cultural,desafiando os modelos eurocentristas e ocidentais de produção intelectual, incentivando a produção de pensamento crítico. A Revista acolhe originais em fluxo contínuo <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv>>.

Para divulgar o conhecimento, o ProDEd-TS promove diversos cursos e oficinas de qualificação. Tais como, “Oficina de Textos Acadêmicos - o que é e como funciona?” busca familiarizar alunas e alunos com a escrita acadêmica de forma prática e didática, a fim de derrubar as barreiras elitistas que segregam aqueles que não tiveram incentivo à escrita ao longo da própria trajetória acadêmica.

Com o desafio da qualificação dos educadores, o Programa compreende que alguns pontos são importantes: o entendimento da realidade econômica e social; conhecimentos específicos de uma área profissional; aspectos didático-político-pedagógicos; e integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica. A partir disso, criou-se o curso Desenvolvimento e Educação, destinado tanto a docentes como discentes, na modalidade a distância de 120h ou 180h, sendo o de 180h obrigatório a entrega do TCC. Este curso não trata somente da educação, mas também das questões sociais, econômicas e raciais que estão intrinsecamente ligadas como um todo. Na bibliografia do curso encontramos autores como Florestan Fernandes, Theotonio dos Santos, Darcy Ribeiro, entre outros que abordam tanto a questão sociológica, quanto a questão da educação e da Teoria da Dependência.

O curso Currículo Integrado na Educação Profissional Técnica e Tecnológica tem como objetivo geral capacitar os participantes para integrar os currículos do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Para atingir esse objetivo, o curso conta com o estudo das relações entre produção, trabalho e educação





no contexto do capitalismo contemporâneo, a identificação dos fundamentos econômicos, políticos e culturais das políticas de formação e qualificação profissional, a apresentação da Organização do Trabalho Pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica, a discussão das possibilidades de implementação do currículo integrado e o apoio aos participantes na elaboração, execução e avaliação de projetos pedagógicos, planos de cursos, planos de aulas e currículos integrados. Este curso é direcionado a professores, pedagogos e outros profissionais envolvidos na Educação Profissional Técnica e Tecnológica e tem 240h de duração.

Para assegurar que o conhecimento adquirido ao longo das pesquisas e cursos oferecidos no ProDED-TS seja transmitido, o Programa realiza eventos gratuitos que contam com presenças de profissionais e intelectuais com relevância nacional e internacional. Um exemplo disso foi o “Seminário Intercontinental Paulo Freire: Um século ensinando, resistindo e emancipando”, realizado através de nosso canal no Youtube em 2021. Outro exemplo mais recente, foi o evento “Ciclo de Atividades: Desafios da Educação Básica na Atualidade”, realizado em Março de 2023, que teve 3 mesas de debate, contando com professores da UERJ e do Instituto de Educação da Udelar/Uruguai (Eloísa Bordoli) discutindo sobre: os trabalhos de educadoras e educadores no mundo atual, desafios dos ciclos progressistas para a inclusão educativa na região, e desenvolvimento e política nos dias de hoje.

O Programa também conta com um vasto acervo de livros, documentos e informações sobre as temáticas das quais estuda, na intenção de dar o suporte e acompanhamento necessários aos estudantes, bolsistas e pesquisadores.

Ao longo de nossa existência publicamos: Políticas Públicas de Qualificação Profissional & EJA (I e II); Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Desenvolvimento e Educação (I, II e III); O PROEJA no Colégio Pedro II; Didática coerente com a Pedagogia Histórico-crítica; Uma questão de raça; Das ruínas do escravismo; O ensino médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica dentre outros.

No momento, estamos editando 03 livros: “Ações Afirmativas e Políticas Públicas”; “Desenvolvimento e educação: formação de professores para a Educação Profissional”; e “Educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil: reconstrução histórica das disputas dos anos 1930 a 2014”.

Em última análise, o ProDED-TS desempenha um papel vital no avanço do pensamento crítico, na formação de educadores e na promoção de pesquisa de alta qualidade em uma variedade de áreas. O programa desempenha seu papel em perpetuar o legado intelectual de Theotônio dos Santos, e sua dedicação contínua a questões relevantes para a sociedade reflete o compromisso da UERJ com o desenvolvimento sustentável, a igualdade e a promoção da educação de qualidade.

Pensamos que a realização deste seminário seja mais um passo na união dos povos do Sul Global na luta por igualdade e justiça social.

AÇÕES AFIRMATIVAS NO COLÉGIO PEDRO II: GARANTIR A INCLUSÃO, GARANTIR A PERMANÊNCIA

Rodrigo Aguiar de Melo
Eric Basílio Felisberto da Silva

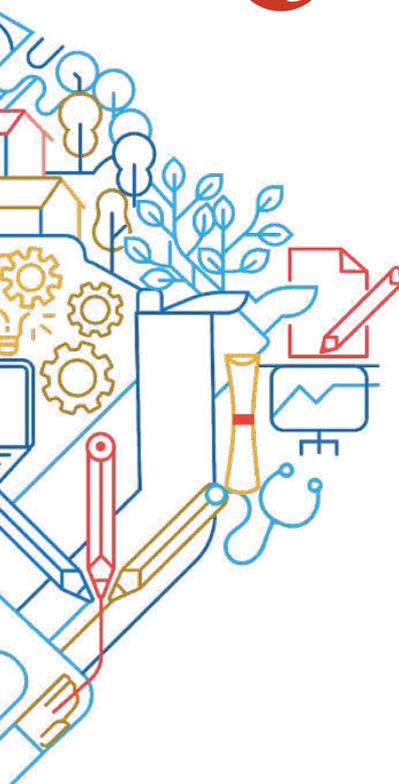
O objetivo desta apresentação é, de modo amplo, fazer breves considerações sobre como o critério racial, para além do de renda, vem sendo articulado em políticas de permanência estudantil em instituições federais localizadas no Rio de Janeiro. Para a realização da nossa apresentação, averiguamos editais de caráter de permanência estudantil de 2022 do Colégio Pedro II (CPII) e fizemos alguns apontamentos sobre como o critério racial estava sendo articulado a fim de garantir a permanência - para além da inserção - de estudantes negras e negros (e, portanto, a conclusão do ensino básico e superior por essa população) e, de forma macrosocial, a transformação da sociedade como um todo - seja para garantir que políticas reparatórias continuem a ser implementadas ou para pensar em políticas públicas em outras esferas da educação, e até mesmo para além dela.

Está fora do escopo da presente análise esgotar o debate acerca do uso do critério racial em políticas de permanência estudantil no CPII. Não pretendemos fazer com que as análises propostas aqui sejam estendidas, *a priori*, a todos os institutos que oferecem educação profissionalizante ou até mesmo a todos os anos em que o CPII ofertou auxílios. É necessário ter em mente, também, que desde 2020 a instituição oferta vagas para cursos de graduação. O abarcamento de novos alunos, agora em uma nova etapa da jornada estudantil, talvez tenha colocado o CPII em uma situação delicada financeiramente, tópico que também pretendemos investigar.

Se um dos objetivos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é, de acordo com o MEC, “preparar para o exercício de profissões, contribuindo para que o cidadão” e a cidadã possam “se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade”, é necessário, em primeiro lugar, garantir que políticas compensatórias e de permanência sejam implementadas para, em seguida e concomitante a esse processo, garantir que um projeto democrático de sociedade seja construído, assegurando a diversidade e a pluralidade sociais, a fim de, finalmente, tornar as ações afirmativas - eminentemente especiais e temporárias - obsoletas (PIOVESAN, 2005, p. 49-50). Para que isso aconteça, é primordial que as injustiças socioeconômicas deixem de existir ou ao menos deixem de ser um fator determinante na jornada estudantil de vários estudantes.

No caso específico do CPII, a implementação da reserva de vagas com componente racial nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, a partir da Lei 12.711/12 - popularmente conhecida como a Lei de





Cotas -, trouxe novas configurações para a instituição, muito por conta, conforme apontam Carrasqueira, Nierotka e Carvalho (2023, p. 3), da aprovação de outra Lei, a 12.677/12, que, em resumo, “integra[va o CPII] à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, equiparando sua estrutura e organização às Instituições Federais de Ensino”.

Com esta equiparação, o CPII passa a ter que atender aos critérios estabelecidos pela Lei 12.711/12 (Lei de Cotas) nas vagas ofertadas no Ensino Médio de nível técnico. De forma isonômica, o colégio passa a aplicar os critérios também ao ingresso no Ensino Médio regular, ou seja, passa a incorporar a reserva de vagas segundo critérios de renda e raça/cor, além do critério de ter cursado o ensino fundamental em escola pública igualmente para todas as modalidades de Ensino Médio. A partir de 2016, o CPII também passou a reservar vagas para alunos com deficiência e, ao final desse mesmo ano, a própria Lei de Cotas foi alterada, passando a incluir esse público na reserva de vagas (ibid., p. 3)

Após este breve contexto sobre como se deu a implementação da Lei de Cotas no CPII e encaminhando para nosso objetivo propriamente dito, sendo uma instituição federal, o apoio financeiro e material repassado aos estudantes pela instituição é fundamentado em norma legal, bem como o ingresso destes, e é realizado principalmente através dos auxílios estudantis, oriundos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2008, e visam ampliar as condições de permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica com o objetivo de garantir que estes acessem e concluam o ensino básico e superior. Por meio do programa, “o Colégio Pedro II disponibilizou, em 2022, orçamento de R\$ 3.578.965,21 para a concessão de Auxílio Financeiro de Apoio do Estudante. No total, 1.525 alunos foram contemplados com o benefício, recebendo dez parcelas de R\$250” (COLÉGIO PEDRO II, 2022).¹

Além do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE), o CPII costuma oferecer outros auxílios, a depender da verba repassada para a instituição. Em 2022 o CPII publicou apenas um edital - justamente o do AFAE. Os outros documentos disponíveis na página da instituição tratam-se de erratas ou ampliações (chamadas de “fases”) de editais publicados no ano anterior.

Apesar de elegermos o ano de 2022 como o foco de nossa pesquisa, é pertinente um rápido comentário sobre os dois anos anteriores. Com a culminação da pandemia de covid-19 no Brasil e no mundo, diversas instituições, públicas e privadas, tentaram articular formas de lidar com a desigualdade social que, apesar de já existente, parecia estar mais escancarada que nunca. Com o CPII não foi diferente. Embora o presidente à época buscasse impedir iniciativas desta orientação, o Colégio Pedro II

¹ No Relatório de Gestão de 2022 do Colégio Pedro II, a instituição acrescenta que “Além disso, tivemos o recebimento de R\$ 500.000,00 de emenda parlamentar concedida e que, por decisão da equipe, foi destinada a complementar o pagamento de auxílios financeiros”.

conseguiu, em 2020 e 2021, disponibilizar e ampliar diversos auxílios, inclusive para a incipiente graduação. Dado o contexto delicado em que o EAD foi visto como uma possibilidade de contornar as defasagens impostas pelo período pandêmico, a instituição também disponibilizou um Auxílio Estudantil Emergencial e um auxílio designado à Inclusão Digital dos estudantes.

De volta ao ano de 2022, o contexto parece ter mudado drasticamente em relação aos últimos anos. Se de acordo com os relatórios publicados os orçamentos destinados à Assistência Estudantil em 2021 e 2020 foram, respectivamente, R\$ 7.269.945,00 e R\$ 8.461.749,99,² em 2022 foi cerca de 4 milhões de reais se considerarmos o valor concedido por emenda parlamentar, uma redução de mais ou menos 48% comparado ao ano imediatamente anterior. Mesmo com um corte considerável, de acordo com o relatório divulgado pela instituição foi possível atender cerca de “metade da demanda por auxílio em relação ao número total de matriculados no Colégio” - em 2022, o CPEI tinha 10.101 alunos matriculados na Educação Básica e 380 na graduação.

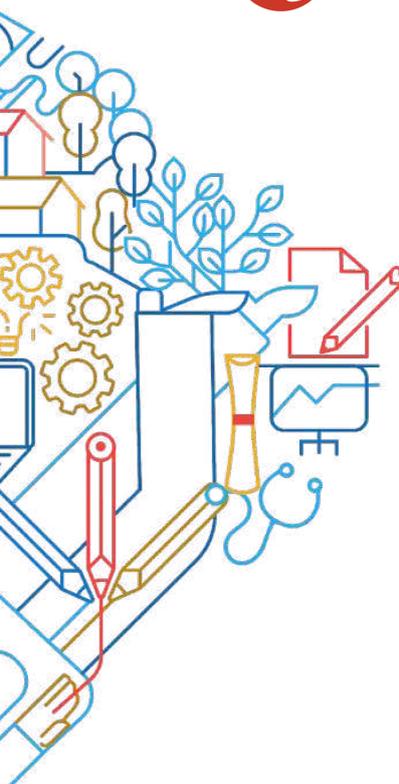
Presente na Reitoria e nos campi, o setor de Assistência Estudantil iniciou suas atividades em 2014 no CPEI e tem conseguido contribuir positivamente para eliminar a lacuna na educação que faz a dificuldade - ou facilidade - de alunos atravessados por realidades socioeconômicas tão divergentes seja um fator determinante no ingresso, na permanência e na conclusão exitosa em suas trajetórias estudantis e acadêmicas. Há pouco mais de um ano, ainda quando estava prestes a acontecer a transição do governo Bolsonaro para o de Lula, polêmicas em torno do teto de gastos e os consecutivos cortes nas verbas destinadas à educação começaram a pipocar - e estão aí até hoje, mesmo que sob novas denominações.

Diante deste cenário, o ano de 2022 para o Colégio Pedro II foi permeado de polêmicas que colocavam em risco não apenas os auxílios estudantis, garantidos por lei, mas o próprio funcionamento da instituição.³ Esta afirmação, de nenhum modo, busca insinuar que os anos anteriores tenham sido mais fáceis ou mais harmoniosos, mas procura colocar o ano de 2022 em uma posição de destaque. À época, diante da ameaça de mais cortes, o reitor em exercício, Oscar Halac, compartilhou que “com esse corte e o bloqueio na ordem em que está todo o sistema educacional federal [...] terá muita dificuldade em honrar seus contratos discricionários e obrigatórios e talvez até sofra solução de continuidade”.

Como pensar, então, nas possibilidades de enfrentamento que uma política voltada para a permanência estudantil pode ofertar? No caso de pessoas negras e pobres - historicamente exploradas e marginalizadas - como estas e a sociedade como um todo podem ser atingidas positivamente na atenuação, e quiçá eliminação, de sistemas opressivos? Sem a intenção de esgotar o debate, gostaríamos de fazer



² O orçamento designado ao departamento de Assistência Estudantil em 2021 foi de R\$ 7.269.945,00 mas o valor distribuído para os estudantes, no formato de auxílios, corresponde a R\$ 5.064.640,00, isso porque parte do valor é direcionada para custear outras atividades. No total, 11.291 auxílios foram concedidos. No que diz respeito ao ano seguinte, a política de assistência estudantil do Colégio Pedro II conseguiu oferecer 7.570 auxílios com um orçamento de R\$ 8.461.749,99.



breves considerações sobre este tópico levando em consideração, principalmente, o contexto no qual as políticas de permanência do CPII estão inseridas.

Diante de cortes orçamentários e ameaças à continuidade desses programas, é fundamental reconhecer que políticas voltadas para a permanência estudantil não apenas garantem o acesso à educação, mas também combatem opressões estruturais. Elas desempenham um papel crucial na redução das disparidades, especialmente para pessoas negras e de baixa renda, como afirmado anteriormente. Ao garantir auxílios estudantis e programas que atendam às necessidades básicas dos estudantes, como alimentação, moradia, transporte e material didático, as políticas de permanência não apenas apoiam individualmente os alunos, mas também ajudam a quebrar ciclos de pobreza e desigualdade. Elas são um investimento no potencial desses jovens, permitindo que alcancem seus objetivos educacionais e contribuam de maneira mais significativa para a sociedade.

No contexto do CPII, é importante não apenas defender a continuidade dessas políticas, mas também buscar ampliá-las e adaptá-las às necessidades específicas dos estudantes, levando em consideração a realidade socioeconômica e cultural em que estão inseridos. Além disso, é crucial mobilizar a sociedade e os setores governamentais para reconhecerem a importância dessas políticas e pressionar por investimentos contínuos na educação, visando à criação de um ambiente mais igualitário e justo para todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica.

As ações afirmativas no Colégio Pedro II são essenciais para garantir a inclusão e a permanência de estudantes historicamente marginalizados. Elas representam não apenas uma oportunidade de acesso à educação, mas uma afirmação clara do compromisso com a equidade e a justiça social. Essas ações têm o poder de quebrar barreiras estruturais que por muito tempo limitaram o acesso de pessoas negras, de baixa renda e de outras minorias a uma educação de qualidade. Elas não se limitam apenas ao ingresso, mas se estendem para proporcionar um ambiente favorável à permanência e à conclusão exitosa do ensino básico.

Ao oferecer não apenas cotas, mas também programas de assistência estudantil, o Colégio Pedro II não apenas abre as portas da educação, mas também garante que esses estudantes possam permanecer, se desenvolver e prosperar dentro da instituição. As ações afirmativas não são apenas um ato de justiça, mas um investimento no futuro, pois capacitam esses estudantes a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Ao garantir a inclusão por meio dessas ações, o Colégio Pedro II não apenas cumpre com seu papel educacional, mas também assume um compromisso ético e moral com a promoção da igualdade de oportunidades. Elas são a base para transformações reais e duradouras, tanto dentro quanto fora dos muros da instituição.

³ Cf., por exemplo, G1, 2022a e 2022b.

Referências Bibliográficas

CARRASQUEIRA, Karina; NIEROTKA, Rosileia Lucia; CARVALHO, José Mauricio Avilla. “Ações afirmativas no acesso à educação básica: um olhar sobre o Colégio Pedro II”. *SciELO Preprints*, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.6244. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6244>. Acesso em: 20 out. 2023.

COLÉGIO PEDRO II. “CPII 185 ANOS: Saiba como a instituição promove a democratização do acesso à educação”. 2022. Disponível em: <https://cp2.g12.br/component/content/article.html?id=12089>. Acesso em: 18 out. 2023.

COLÉGIO PEDRO II. “Prodi apresenta o Relatório de Gestão 2022”. 2023. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/225-noticias/12289-prodi-apresenta-o-relat%C3%B3rio-de-gest%C3%A3o-2022.html. Acesso em: 20 out. 2023.

G1. “Com corte do MEC, Colégio Pedro II não sabe como vai pagar contas de água e de luz”. 2022a. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/06/15/com-corte-do-mec-colegio-pedro-ii-nao-sabe-como-vai-pagar-contas-de-agua-e-de-luz.ghtml>. Acesso em: 20 out. 2023.

G1. “Colégio Pedro II diz que não tem como pagar bolsas e fornecedores após novo bloqueio de verbas pelo MEC”. 2022b. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/12/05/colégio-pedro-ii-diz-que-nao-tem-como-pagar-bolsas-e-fornecedores-apos-novo-bloqueio-de-verbas-pelo-mec.ghtml>. Acesso em: 20 out. 2023.

PIOVESAN, Flavia. “Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3bz9Ddq8YpxP87fXnhMZcJS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2023.





A CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES DE EXTENSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E O IMPACTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS

THE CONSTRUCTION OF BRAZILIAN UNIVERSITY EDUCATION EXTENSION GUIDELINES
AND THE IMPACT ON PROFESSIONAL EDUCATION IN FEDERAL INSTITUTES

Wilson de Andrade Matos¹

Carmen Sylvia Vidigal de Moraes²

Palavras-chave: Extensão Universitária; Inserção Curricular da Extensão; Instituto Federal; Educação Profissional.

Key Words: University Extension; Extension Curricular Insertion; Federal Institute; Professional education.

TEMA

A concepção de uma educação integral, omnilateral, em que o fazer pedagógico busca abarcar todas as dimensões da formação do ser humano é um dos fundamentos da proposta de Educação Profissional a ser ofertada pelos Institutos Federais, a partir de sua criação.

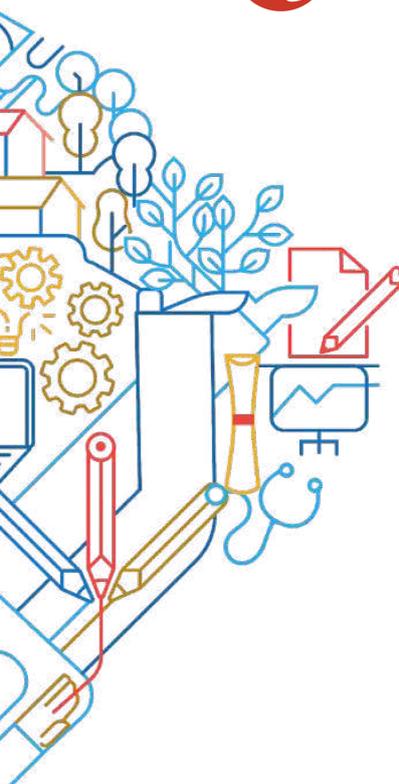
Para isto foram definidos objetivos e finalidades que exigem destas instituições uma maior integração com o território, ofertando uma educação socialmente referenciada, de forma que a Extensão assume um papel fundamental. Desde que ela seja compreendida como uma dimensão educativa baseada na dialogicidade que permita aos estudantes, por meio de sua prática extensionista, uma formação humanística que busque a transformação da sociedade, ao mesmo tempo em que se transformem.

Problema

A expansão no acesso ao Ensino Superior não se mostrou uma garantia para uma aproximação das universidades com a sociedade, ou melhor, o caráter elitista do Ensino Superior não se desfez por meio da inserção de um maior número de pessoas das camadas populares neste nível de ensino. Então, seria possível esta aproximação por meio da extensão universitária? E, a inserção curricular da extensão, prevista na Resolução CNE/CES 07/2018, seria capaz de fortalecer esta extensão que possa melhorar o diálogo universidade e sociedade?

Objetivos

De modo a garantir a compreensão da importância da Extensão nos Institutos Federais para a formação integral, serão revisitadas, por meio da bibliografia levantada, as disputas de concepções da Extensão e como ela se organizou nas universidades brasileiras e, principalmente, na organização dos Institutos Federais.



Assim, fazer um levantamento histórico das concepções de extensão é parte necessária para que se possa compreender o conceito de extensão enquanto dimensão educativa, também é fundamental estudar a relação das disputas de concepções da extensão com as disputas de concepções de educação profissional, principalmente no período iniciado no processo de redemocratização do Brasil que antecedeu a Constituição Federal de 1988, chegando à LDB de 1996 e a própria lei de criação dos Institutos Federais, em 2008.

Este artigo procurará mostrar a importância das Diretrizes Nacionais da Extensão da Educação Superior, primeiro documento oficial de âmbito nacional a regulamentar a extensão, para consolidação da extensão na educação superior, e mais especificamente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), onde os Institutos Federais se inserem.

Para isto, este artigo apresentará o processo de construção das diretrizes da Extensão da Educação Superior presentes na Resolução CNE/CES 07/2018 e o papel da extensão como a dimensão educativa que articula a relação entre Universidade e Sociedade. Ao mesmo tempo serão apresentadas as contradições presentes na construção desta resolução, identificando as pressões do modelo econômico vigente sobre as estruturas estatais, tanto do ponto de vista regulatório, quanto do ponto de vista ideológico, a partir de uma concepção gramsciana de Estado.

Referencial Teórico

Para compreender estas disputas, adotaremos a concepção gramsciana de “disputa por hegemonia”, ou seja, a situação será analisada tendo em consideração que tanto as políticas públicas de educação, ciência e tecnologias, quanto as próprias organizações das universidades, sejam públicas ou privadas, atendem ao que Gramsci denominaria de estrutura de Estado e, este, por sua vez, é a expressão da situação econômica, portanto uma representação do Capital e de suas organizações.

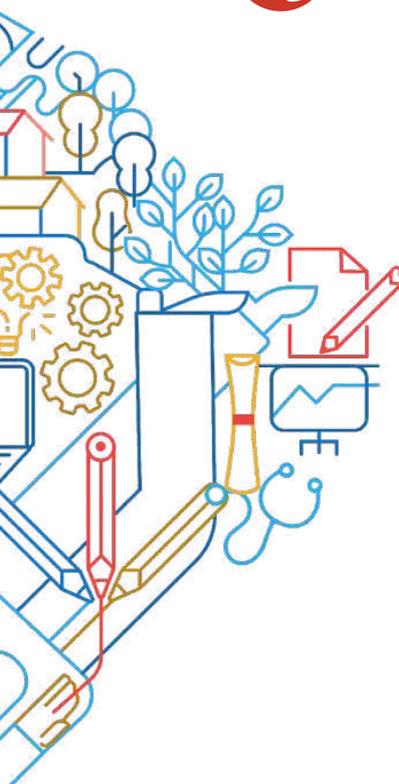
Porém, ainda segundo Gramsci, a sociedade civil se organiza numa relação de contraposição às forças hegemônicas deste Estado, representado por seus aparelhos na Sociedade Política e é neste nexos dialético que estas conquistas são obtidas, na busca de uma transformação mais significativa. É neste conceito de Estado de Gramsci (2012, p. 248) “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia coraçada de coerção”. (apud JACOMINI, 2020) que a disputa pela hegemonia se dá numa relação de força e consenso.

Metodologia

Esta pesquisa será um estudo de caso que, segundo Thiel (2022), é uma forma de investigação aplicada, onde o investigador procura contribuir com uma situação prática concreta. Mas ao mesmo tempo que é um olhar para a parte, esta investigação e sua análise contribui para a compreensão do todo ou de outros casos com similitudes.

Neste caso o palco da construção das Diretrizes Nacionais da Extensão da Educação Superior servirá para compreender o conceito de disputa por hegemonia,





mas ao mesmo tempo discutir a importância da extensão como dimensão educativa que contribuiu para a formação integral dos sujeitos, no caso específico, os estudantes da Educação Profissional dos Institutos Federais.

Outro fator de destaque é que, durante a construção destas diretrizes, eu era o coordenador nacional do Fórum de Pró-reitores de Extensão da RFEPCT, o que me colocou como representante na comissão de especialistas que foi responsável pela elaboração da minuta das diretrizes. Isto faz com que eu tenha um olhar privilegiado diante da construção destas diretrizes, ou seja, serei observador e agente da ação pesquisada. Para cumprir com os objetivos propostos para este estudo, bem como a fundamentação metodológica adotada. Será adotado como método de coleta de dados a análise documental explicitada por Laville e Dionne (1999).

Respaldo nestes referenciais, as análises documentais serão realizadas nos documentos institucionais ou normativos e estas fontes documentais serão coletadas nas páginas oficiais do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileira (Forproex), do Fórum de Pró-reitores de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Forproext).

Considerações Finais

A construção das diretrizes de extensão da educação superior brasileira é um exemplo de como as contradições dentro da sociedade civil ocorrem por meio de uma disputa de hegemonia, conforme nos apresenta Gramsci (2012). Isto é, sociedade civil e sociedade política disputam espaços de poder por meio de um nexos dialético de força e consenso contínuo. Esta disputa de espaços é precária, por isso, ao conquistá-los devemos assegurá-los e defendê-los como a uma trincheira, sob o risco de retroceder ainda mais. Isto não significa se contentar com pouco, mas compreender o valor de cada um destes avanços como, a partir desta nova trincheira, podemos avançar para novos territórios.

O momento de discussão das Diretrizes da Extensão da Educação Superior Brasileira era de um cenário adverso, porém foi possível, diante das contradições no próprio interior dos aparelhos de Estado, como o CNE e as Universidades, para que fossem obtidas as garantias de manutenção de uma concepção que já havia se estruturado num cenário de conquistas que antecedeu o recrudescimento político a partir do Golpe de 2016.

Referenciais Bibliográficos

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira**, Parecer CES/CNE 608/2018, homologação publicada no DOU 17/12/2018, Seção 1, p. 34. Resolução CES/CNE 07/2018, publicada no DOU 19/12/2018, Seção 1, p.

49. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em 03 de fev. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)**, PARECER CNE/CES Nº: 498/2020, publicada no DOU de 28/12/2020, Seção 1, Pág. 168. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/157501-pces498-20/file>. Acesso em 05 de mai. 2023.

CHAVES, Vera Lucia Jacob. **O ENSINO SUPERIOR PRIVADO-MERCANTIL EM TEMPOS DE ECONOMIA FINANCEIRIZADA**. In Cassio, Fernando (org.).

Educação Contra a Barbárie. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2019. P. 67-72. FERNANDES, Florestan. **UNIVERSIDADE BRASILEIRA: REFORMA OU REVOLUÇÃO?** 1ª. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FORPROEX, Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Manaus, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/rex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em 06 de jan. 2022.

FORPROEX, Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **RELATÓRIO FINAL MAPEAMENTO DA INSERÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS**. RENEX, 2019. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/rex/images/RELAT%3%93RIO_FINAL_MAPEAMENTO_INSERTAO_EXTENSAO_FINAL.pdf. Acesso em 15 de mar. 2022.

FORPROEX, Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Censo da Extensão Universitária (Ano Base 2022) – Inserção Curricular da Extensão**. RENEX, 2023. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/rex/index.php/censo-da-extensao-universitaria>. Acesso em 14 setembro de 2023.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 18ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior – Notas Estatísticas 2020 – Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 19 jan. 2022.





JACOMINI, Márcia Aparecida. **O CONCEITO GRAMSCIANO DE ESTADO INTEGRAL EM PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 46, 2020.

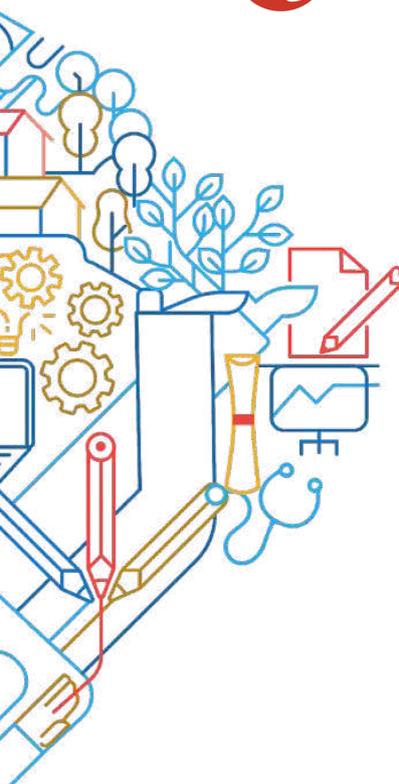


LAVILLE, C.; DIONNE, J. A Construção do Saber. Belo Horizonte: UFMG, 1999. LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.



NOVAES, Henrique Tahan. **REATANDO UM FIO INTERROMPIDO: a relação universidade-movimentos sociais na América Latina**, 2. Ed. – Marília: Lutas Anticapital, 2019. 355 p.+

THIEL, Sandra Van. **Research Methods in Public Administration and Public Management An Introduction.** Segunda Edição. Abingdon (UK): Routledge, 2022. ra além do capital. São Paulo: Boitempo.



ⁱ Mestrando no Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo(USP). Email: wilmatos@usp.br

ⁱⁱ Livre-docente e professora titular do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), E-mail: moraescs@usp.br

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE HERBERT JOSÉ DE SOUZA (FAETEC): DE HOSPITAL PARA INTERNOS DA FUNABEM À ESCOLA TÉCNICA PROFISSIONALIZANTE EM SAÚDE

TRAYECTORIA HISTÓRICA DE LA ESCUELA TÉCNICA DE SALUD HERBERT JOSÉ DE SOUZA (FAETEC): DE HOSPITAL PARA INTERNOS DE FUNABEM A ESCUELA TÉCNICA PROFESIONAL EM SALUD

Wilson de Andrade Matos¹

Carmen Sylvia Vidigal de Moraes²

Palavras chaves: Acesso a Educação; Saúde e Educação; Educação Profissional e Tecnológica

Contraseñas: Acesso a la Educación; Salud y Educación; Educación Profissional y Teconologica

Introdução:

A Escola Técnica de Saúde Herbert José de Souza (ETESHJS), vinculada a Rede FAETEC (Fundação de Apoio a Escola Técnica) nasceu com o objetivo de oferecer formação profissional em saúde a jovens socialmente desfavorecidos atendidos ou moradores da extinta FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-estar do Menor). Contudo, as transformações políticas, econômicas e sociais, exerceram grande influência sobre o processo de Ensino dessa Instituição que ao longo de sua Trajetória, passou por diversas mudanças tanto em nomenclatura, quanto em seu perfil de atuação, sendo hoje reconhecida como uma importante Escola Profissionalizante em Saúde.

A ETESHJS é hoje procurada não apenas por estudantes de territórios próximos de onde é situada (Bairro de Quintino), na zona norte da Cidade do Rio de Janeiro, mas também por alunos de distintas Cidades da Baixada Fluminense e Zona Oeste, que buscam uma formação, com o objetivo de melhoria de qualidade de vida.

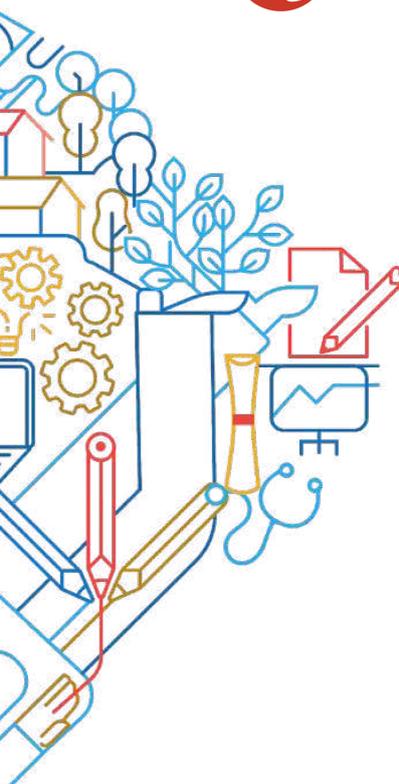
Objetivo Central:

Descrever a trajetória da Escola Técnica Estadual de Saúde Herbert José de Souza, desde sua origem como um hospital para os internos do CBIA (Centro Brasileiro para Infância e Adolescência) de Quintino até sua regulamentação como uma Escola Técnica de Saúde.

Objetivo Secundário:

Discutir a ETESHJS (como integrante da rede FAETEC) como uma instituição “nascida” para profissionalizar os menos favorecidos.





Procedimentos Metodológicos:

A Pesquisa apresentada é um recorte da Dissertação de Mestrado, intitulada *Trajatória Educacional de Alunos de Cursos Técnicos em Saúde: O caso da Escola Técnica Estadual de Saúde Herbert José de Souza (ETESHJS) da FAETEC, defendida em 2013 no Mestrado Profissional da Escola Politécnica Joaquim Venâncio (EPSJV – FIOCRUZ)*. Trata-se de um estudo descritivo e qualitativo realizado a partir de pesquisa bibliográfica, do uso de dados armazenados nos computadores, bem como da análise de registros oficiais do acervo da Escola Técnica de Saúde Herbert José de Souza, com o objetivo de obter tanto vestígios históricos da trajetória da Escola, quanto identificar o perfil sócio econômico dos discentes que lá estudam.

Principais dados e discussão:

O espaço físico onde hoje funciona a Escola Técnica de Saúde Herbert José de Souza (ETESHJS), no Bairro de Quintino Bocaiuva, era um prédio único, construído em 1950, que futuramente foi utilizado como um hospital para os internos do Centro Brasileiro para Infância e Adolescência (CBIA) de Quintino, sob a denominação de Hospital Central do CBIA, até meados da década de 1990 (ETESHJS, 2004).

O CBIA do Complexo de Quintino foi a Instituição herdeira da antiga FUNABEM, vinculado ao Ministério do Bem-estar Social, cujo período de existência foi curto (de 1992 a 1995) e tinha a responsabilidade de atender aos internos da FUNABEM e da FEEM (Fundação Estadual de ensino para menores), conforme descrito a seguir:

“A clientela que nós atendíamos lá em cima eram as crianças de rua mesmo, os meninos da chacina da Candelária; depois o projeto foi se expandindo, e aí se tornou um abrigo mesmo, vieram crianças do juizado de menores, nós fazíamos abordagem de rua, nós íamos nas ruas pegar essas crianças, vinham crianças de outros orfanatos para cá, de outros abrigos para cá, depois a FEEM que também era aqui dentro foi extinta. (...) Nós pegamos 147 crianças da FEEM. (...) Onde é a lavanderia era a FEEM, então a FEEM foi extinta, acabou a FEEM e como tinha abrigo aqui dentro essas 147 crianças passaram para gente, então o Lisâneas ‘abarganhou’ essas crianças e passou a tomar conta delas. Nós recebemos essas crianças com sarna, com piolho, assim da pior maneira que você possa imaginar nós recebemos essas crianças. Aidéticas também. (...) Aqui no Complexo só atendia as crianças da comunidade, das favelas próximas, filhos de catador de papel, de bandido, traficantes” (SIQUEIRA, 1999, p.20 e 21).

Em 1991, através do Parecer N° 52/91 foi autorizado o funcionamento do Curso de “Qualificação Profissional” em nível de 2° grau, na área de saúde, no Centro de Estudos do Hospital Central do CBIA de Quintino, sob a justificativa de oportunizar o desenvolvimento dos internos, que aos 18 anos só haviam tido qualificações em nível de 1° grau e tal formação lhes favoreceria na inserção no mundo do trabalho (RIO DE JANEIRO, 1991).

“Os cursos autorizados por tal parecer foram: auxiliar de enfermagem, técnico em enfermagem, auxiliar de patologia clínica, técnico em patologia clínica, atendente de consultório dentário, auxiliar em laboratório de prótese, técnico em laboratório de prótese odontológico e auxiliar de farmácia, sendo as aulas iniciadas em 1991 e o estágio era oferecido no mesmo local” (LEOCÁDIO, 2005, p. 55).

Em 10 de agosto de 1993 foi celebrado um convênio entre o CBIA de Quintino, através do então Ministério do Bem-estar social e o governo do Estado do Rio de Janeiro, através da Secretaria Extraordinária de Programas Especiais, sob a responsabilidade do Governador Leonel de Moura Brizola, que surge como uma reafirmação da constituição de 1937, onde declarava que as escolas profissionalizantes deveriam ser voltadas para as classes menos favorecidas:

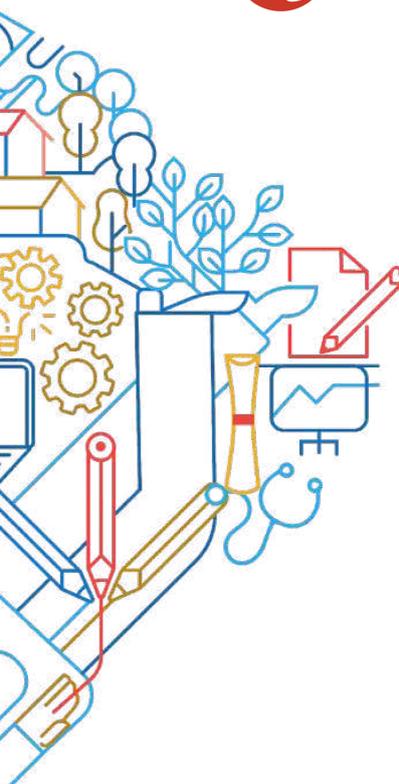
“As partes assumem o compromisso de cooperação mútua, através de ações integradas e a concretização de medidas de proteção e sócio-educativas destinadas a crianças e adolescentes, especialmente aquelas em situação de risco pessoal e social, nas Unidades que compõem o complexo educacional denominado Centro Piloto de Quintino”. (Trecho do termo de convênio entre o Governo Federal e o Governo do Estado do Rio de Janeiro em 10 ago. 1993).

Nesse convênio, foi firmado o repasse do CBIA ao governo do Estado do Rio de Janeiro dos imóveis e móveis, equipamentos e utensílios que integravam e serviam o patrimônio do “Centro Piloto de Quintino” (futuramente denominado de FAEP - Fundação de Apoio à Escola Pública e atualmente de FAETEC), inclusive o hospital que neste funcionava.

O CBIA foi extinto pela Medida Provisória N° 813/95 e no final do ano de 1995, o Governador Marcelo Alencar instituiu o CEI (Centro de Educação Integrada) no Complexo de Quintino e a Presidência passou a ser da Educadora Nilda Teves. Com a extinção da CBIA, seus internos tiveram que retornar à casa de seus familiares (aqueles que possuíam) ou eram mandados às outras instituições que abrigavam esses menores (SIQUEIRA, 1996). Tal estratégia, trouxe descontentamentos para alguns profissionais que lá atuavam, já que em diversos casos, esses jovens haviam perdido seus vínculos familiares e devido a isso, era frequente observá-los perambulando pelas ruas ao redor do Complexo de Quintino.

O CEI (Centro de Educação Integral) de Quintino, foi instaurado com o objetivo de uma renovação pedagógica atendendo, principalmente, as crianças moradoras de favelas próximas e de áreas em que a educação era pouco atendida de outros Municípios. Nesse momento, o Complexo de Quintino deixa de ser um centro de assistência e recuperação de menores infratores, abandonados ou inadaptados em família e passa a ser concebido como um Centro de Formação Educacional. Um complexo de escolas do Ensino Fundamental, Segundo Grau e Técnico Profissionalizante (SIQUEIRA, 1996).





Em 21 de julho de 1996, através da Lei N° 1.176, o Governo do Estado do Rio de Janeiro instituiu a FAEP – Fundação de Apoio à Escola Pública, vinculada à Secretaria de Estado e Educação, funcionando sob o estatuto elaborado pelo Secretário de Educação e aprovado pelo Governador do Estado Marcelo Alencar (LEOCÁDIO, 2005).

Nesse período, como Presidente da FAEP, Nilda Teves herdou do extinto Hospital de Clínicas (HC) os alunos do seu Centro de Estudos, todos da área da saúde. Ela optou por manter todos os cursos que estavam em andamento na ocasião (Auxiliar de Enfermagem, Técnico em Patologia Clínica e Auxiliar (e Técnico) em Prótese Dentária) e designou as lideranças, mais especificamente, as primeiras pessoas a assumirem os cursos já existentes e sob a tutela da unidade. Por falta de Recursos Humanos para a docência, estes professores lecionavam disciplinas de todos os cursos do CEI de Quintino. Foram eles que tiveram a responsabilidade de concluir as turmas iniciadas pelo Centro de Estudos do Hospital de Clínicas (HC), o que foi feito até dezembro de 1996 (ETESHJS, 2012).

Ainda em 1996, a partir do Decreto nº 22.011/96, o Governo do Estado do Rio de Janeiro transfere a FAEP da Secretaria de Estado da Educação para Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. Nessa conjuntura, sete Escolas Técnicas Estaduais (Ferreira Vianna, Visconde de Mauá, Juscelino Kubitschek, Oscar Tenório, Henrique Lage, João Barcelos Martins e João Luiz do Nascimento) passaram a fazer parte dessa secretaria (RIO DE JANEIRO, 1996).

Por esse decreto, todos os bens móveis, meios de comunicação e transportes passaram a pertencer a FAEP e os servidores dessas Escolas Técnicas ficaram vinculados à secretaria de educação à disposição da FAEP, até a efetivação de todo o processo de transferência. (RIO DE JANEIRO, 1996).

Ressalta-se, que foram transferidas da Secretaria Estadual de Educação para a FAEP somente as escolas técnicas e consideradas “as mais bem estruturadas” do estado, já que devido às “políticas preferencialistas” do governo Alencar na área tecnológica, era necessário à transferência de Escolas que trouxessem retorno político para que as ações do governo na área da educação fossem consolidadas, tornando o ensino da FAEP como sendo de excelência (PAIVA, 2003, p. 85).

Paiva (2003) ao descrever tal situação, afirmou ter ido o “filé mignon para a FAEP e ficado apenas o osso para a SEE” (Secretaria Estadual de Educação), todos os recursos eram enviados para FAEP (novos laboratórios, equipamentos, salas de aulas bem estruturadas, salários melhores para os professores, etc.) em detrimento das outras Escolas do Estado sob a tutela da Secretaria Estadual de Educação que não recebiam nenhum tipo de apoio e “ficando abandonadas à própria sorte”. (PAIVA, 2003, p. 88).

Em 10 de junho de 1997 a Lei N.º 2.735/97 foi decretada pela ALERJ (Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro) e sancionada pelo

Governador do Estado do RJ, Marcelo Alencar, onde a FAEP passa a denominar-se FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica) como uma entidade de pessoa jurídica de direito privado (FERREIRA FILHO, 2004).

A partir de 2001, devido à necessidade de promover qualificação em saúde, o Hospital Central da Instituição foi readaptado para atividades pedagógicas, sendo renomeado para Unidade Profissionalizante da Área da Saúde (UPAS). Dessa forma, o então presidente da FAETEC, Carlos Augusto de Azevedo estabelece que a UPAS deverá, no ponto de vista pedagógico, vincular-se à Escola Técnica Estadual República, por ser uma extensão da mesma, não oferecendo assim, autonomia a Escola (FAETEC, 2001).

Contudo, como as atividades eram compatíveis com a atuação de uma Escola Técnica, a Coordenação da UPA, solicitou à Presidência da FAETEC a transformação da unidade em uma escola autônoma, com a seguinte proposta de nomenclatura: Escola Técnica de Ensino Pós-Médio na Área de Saúde (ETEPMAS). Dessa forma, em 2002, foi aberto um processo de transformação da UPAS em Escola Técnica Estadual de Saúde (ETESHJS, 2012).

Em 01 de julho de 2004 a então Governadora do Estado do Rio de Janeiro, Rosinha Garotinho, através do Decreto N° 35.777/04, sob a justificativa da necessidade de expansão da rede de ensino profissionalizante do Estado, cria a Escola Técnica Estadual de Saúde Herbert Daniel de Souza, ficando subordinada à Secretaria de Ciências e Tecnologias. Contudo, no ano de 2012, o nome da Escola é alterado para Escola Técnica de Saúde Herbert José de Souza (ETESHJS), segundo o Decreto N°. 43.606/12, para correção de um erro gráfico (RIO de JANEIRO, 2012).

Hoje, a Escola possui três diferentes formações técnicas em saúde: Curso Técnico em Enfermagem, Curso Técnico em Análises Clínicas e Curso Técnico em Prótese Dentária. Estes Cursos têm duração mínima de três semestres e são oferecidos para a formação Profissionalizante Subsequente, ou seja, após o término ou cursando o último ano do Ensino Médio (LEOCÁDIO, 2008).

Ressalta-se que apesar da mudança do perfil social dos discentes que ingressam na Rede FAETEC atualmente (de alunos em situação de risco para classe média), principalmente, pela instauração de prova como meio de ingresso na Instituição, a Escola Técnica Estadual de Saúde, que apresenta como característica fundamental a Profissionalização Subsequente ao Ensino Médio, tem, como eixo principal, a absorção de alunos adultos, provenientes das Escolas Públicas Estaduais, já inseridos no mundo do trabalho e/ou almejando uma profissionalização como possibilidade de melhoria de condições socioeconômicas (FIGUEIREDO, 2013).





Considerações Finais:

Os registros da ETESHJS demonstram que a procura pela Escola se dá, basicamente por trabalhadores, que em geral já concluíram o ensino médio, normalmente de longa data, e que por questões socioeconômicas precisaram ingressar no mundo do trabalho de forma precoce, não possuindo a oportunidade de prosseguirem diretamente para as Universidades. Nesse sentido, apesar de apresentar mudança no perfil dos discentes dessa Instituição, em relação sua trajetória histórica, não sendo mais uma Formação para pobres e desvalidos, a ETESHJS, ainda carrega consigo a característica de atender, frequentemente, um público dos setores menos favorecidos da sociedade que buscam uma formação profissional gratuita em busca de alguma ascensão social.

Referenciais Bibliográficos

ETESHJS. **Acervo e Registros da Escola**. Rio de Janeiro. 2012 ETESHJS. **Projeto Político Pedagógico**. Rio de Janeiro, 2004.

FERREIRA FILHO, A. A. **Solidariedade: uma possibilidade de Integração no ensino básico e profissional das escolas técnicas do Governo do Estado do Rio de Janeiro**. 159f, 2003, Dissertação de Mestrado - Fundação Getúlio Vargas - Escola Brasileira de Administração Pública. Rio de Janeiro, 2004.

Figueiredo, Julieta Brites: **Trajetória educacional de alunos de cursos técnicos em saúde: o caso da Escola Técnica Estadual de Saúde Herbert José de Souza (ETESHJS) da FAETEC**/ Julieta Brites Figueiredo. – Rio de Janeiro, 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, 2013.

LEOCÁDIO, S. E. L. **Ensino, educação profissional e saúde: o processo de formação na Escola Técnica Estadual de Saúde Herbert Daniel de Souza**. 98f. 2008. Dissertação de Mestrado - Centro Universitário Plínio Leite - Niterói, 2008.

PAIVA, F.S. **O processo político de criação dos Institutos Superiores de Educação na rede pública do Estado do Rio de Janeiro: trajetória histórica e interesses conflitantes**. Dissertação de Mestrado (Educação) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2003.

SIQUEIRA, Patrícia Amaral. **Do inferno à cobiça**. 118f, 2009, Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1999.

RIO DE JANEIRO. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro** de 12 de fevereiro de 1996, Decreto N°. 22011 de 9 de fevereiro de 1996.

_____. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro** de 02 de julho de 2004, ano XXX, nº121, parte 1.

_____. **Lei nº 5597 de 18 de dezembro de 2009**, institui o plano estadual de educação -pee/rj. Governador do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

_____. **Parecer CEE nº 52** de 21 de fevereiro de 1991.

_____. **PR/FAETEC nº 79** de 19 de fevereiro de 2001.

_____. **Termo de Convênio** entre o Governo Federal e o Governo do Estado do Rio de Janeiro de 10 de agosto de 1993. <<http://www.faetec.rj.gov.br/faetecdigital/index.php/unidades>>. Visitado em 2013.





DESCONTINUIDADE DO ENSINO PROFISSIONAL NO COLÉGIO MÉXICO (RJ/2012-2023) NOTAS DE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO



DISCONTINUITY OF PROFESSIONAL EDUCATION AT COLÉGIO MÉXICO (RJ/2012-2023)
NOTES FROM RESEARCH IN DEVELOPMENT



Mabel Freire de Oliveira¹

Palavras-chave: Ensino Profissional; SEEDUC-RJ; FAETEC;

Key-Word: Professional Education; SEEDUC-RJ; FAETEC

A presente comunicação versa sobre a investigação em desenvolvimento junto ao programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), inserida na linha de pesquisa de História e Memória na Educação Profissional. Nosso objeto de estudo consiste na análise da descontinuidade da oferta de curso Médio Técnico no Colégio Estadual México ocorrida a partir de 2012. Naquele ano, o colégio, que ofertava ensino profissional desde sua criação (1955), deixava de oferecer vagas para os cursos médios técnicos, passando a atender apenas alunos para formação geral na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos. Neste sentido, o estudo em tela tem por objetivo geral analisar os principais motivos da descontinuidade de oferta dos cursos técnicos no Colégio Estadual México e suas consequências para comunidade. Para tanto, buscaremos, averiguar o motivo do Colégio México não ter sido incorporado à Rede FAETEC, mensurar o impacto do fechamento dos cursos técnicos no funcionamento da unidade e identificar de que forma o público atendido pelo colégio tem interesse e/ou tem sido atendido pela Rede FAETEC. Além disso, apresentaremos como Produto Educacional um aplicativo que indicará a oferta de Ensino Profissional no recorte da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, apontando aqueles que estão voltados para Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Assim, estamos realizando a leitura de leis e decretos que regulamentam a educação no Estado do Rio de Janeiro, especialmente, do Plano Estadual de Educação (2009). A coleta de dados também tem ocorrido in loco. Ou seja, temos tido acesso aos documentos depositados no próprio Colégio México, tais como o Ato de Criação, a autorização dos cursos, pastas de alunos, diários de classes e quadro de horários, ofícios, regulamentos, correspondências por e-mail, e cartas. Cabe destacar que tem sido importante verificar a relação entre o quantitativo de matrícula e de concluintes dos cursos, ao longo dos anos. Esse movimento tem por objetivo esclarecer acerca da permanência escolar, contribuindo para elucidar as razões para a descontinuidade da oferta do curso.

¹Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) - Colégio Pedro II. Correo electrónico: mabmel35@gmail.com

Nos interessa analisar o discurso legal de modo a confrontá-lo com as demais informações, especialmente, a partir das vivências e memórias dos sujeitos envolvidos no processo. Essa etapa ainda aguarda liberação do comitê de ética da instituição. Todavia, estamos desenvolvendo um questionário semiestruturado para aplicar junto aos funcionários do colégio que trabalharam à época do ensino médio técnico e passaram pela transição do encerramento dos cursos.

As análises das fontes serão orientadas pelas discussões sobre as funções educacionais do Estado e os conceitos acerca do ensino profissional. Isto porque, como defende Pierre Bourdieu, entendemos que a educação na sociedade contemporânea não é neutra, nem tão pouco um mero agente de oportunidades para todos. Ela reflete uma complexa relação de interdependência e condicionamentos materiais e simbólicos inserida em uma sociedade hierarquizada a partir de distinções econômicas e culturais. (Bourdieuapud: Nogueira; Nogueira, 2002)

Concordamos com Paulo Freire quando ele diz que o sistema educacional tem sido estruturado através de *uma pedagogia dos dominantes*. Ou seja, o conjunto de conteúdos ensinados não é partilhado pelo educando. E, ousamos acrescentar, que essa *pedagogia* é reforçada, por outros fatores, tais como, a localização, a estrutura física, o número de vagas mesmo a modalidade de ensino. (Freire, 1968)

Portanto, investigar as razões da descontinuidade da oferta do Ensino Profissional no Colégio México ao tomar como referência esses autores, procuramos descortinar os interesses de uma elite que busca um profissional/estudante que se identifique com o sistema que os oprime e, contribua para manter o *status quo*. Acreditamos, tal como Frigotto (2004), na urgência de uma educação unitária que pense a formação integral do ser humano.

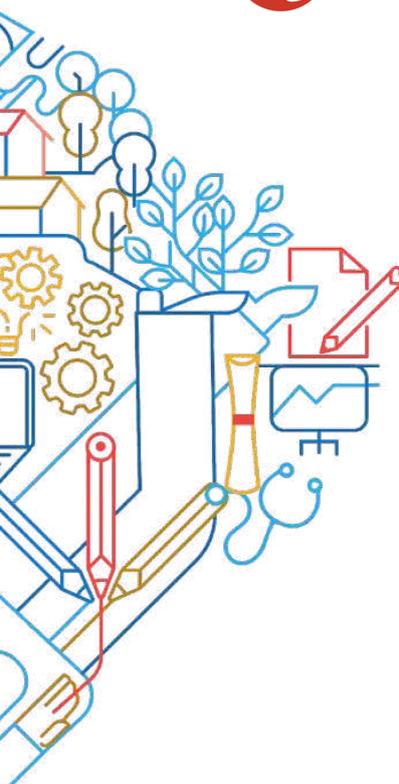
A motivação para a pesquisa esteve sempre atrelada a nossa prática profissional enquanto Orientadora Educacional na rede SEEDUC-RJ, no Colégio Estadual México. Ao chegarmos no colégio em 2021 nos deparamos com duas questões: o baixo quantitativo de alunos e a procura por capacitação profissional.

Mesmo diante de um número reduzido de estudantes, era possível perceber uma procura constante pelos cursos profissionais. Durante o período em que atuamos no Colégio, vimos antigos alunos, dirigindo-se à unidade em busca da retomada dos estudos, com interesse especial na sua profissionalização. Além disso, alguns dos nossos alunos migraram para outras instituições na região, como Colégio Santo Inácio, em Botafogo, e o Colégio Pedro II, no Humaitá, que ofertam gratuitamente a última etapa da educação básica vinculada ao ensino profissional.

Um ponto importante para os estudantes é a questão da localização. Podemos dizer que um privilégio do colégio é estar localizado no coração da zona sul, possibilitando o acesso a um ensino gratuito e de qualidade aos jovens de classe trabalhadora das comunidades dos morros de Santa Marta, Vidigal, Rocinha e da Ladeira dos Tabajaras.

Cabe destacar ainda o perfil social do público atendido pela escola. Essa tem sido muito procurada por jovens oriundos do Nordeste do país, a maioria já na faixa etária adulta e que vieram para o Rio de Janeiro em busca de uma oportunidade na vida. Estão nessa situação dezenas de empregadas domésticas, serventes e porteiros





de edifícios próximos. Uma outra característica especial do Colégio México é a sua condição de colégio noturno. Através dos dados de preenchimento da matrícula é possível constatar que a maioria dos alunos matriculados trabalham durante o dia. (COLÉGIO MÉXICO, 2023)

A retirada dos cursos técnicos profissionais do Colégio México, por um lado, parece ter sido uma dura perda para a comunidade, e por outro, para as próprias finalidades da educação uma vez que essa busca a articulação entre o mundo do trabalho e os segmentos sociais. O fim da oferta de cursos profissionais no colégio em estudo, afastou do trabalhador a oportunidade de ter acesso aos processos educativos que gerassem trabalho e renda de qualidade, e principalmente, a emancipação dos educandos.

Essa atitude esteve inserida nas políticas educacionais do Estado do Rio de Janeiro no processo de criação da Faetec e do Plano Estadual de Educação de 2009. Elementos que serão analisados no decorrer dessa pesquisa.

Considerações finais

O estágio inicial da pesquisa não nos permite apresentar conclusões definitivas. Os resultados parciais, entretanto, apontam que parte dos estudantes da Zona Sul do Rio de Janeiro ficaram desassistidos da educação profissional gratuita no período noturno. Além disso, esperamos verificar os impactos para comunidade escolar com a redução no número de alunos, as intencionalidades dispostas nos programas estaduais de educação e apresentar um recurso que facilite os estudantes localizarem uma formação profissional emancipadora.

Referências bibliográficas

RIO DE JANEIRO. LEI Nº 5597, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2009. Plano Estadual de Educação. https://www.mprj.mp.br/documents/20184/174661/plano_estadual_de_educacao_do_rio_de_janeiro.pdf Acesso em 20 de Junho de 2022.

Rio de Janeiro. Decreto Nº 43.723 de 17 de Agosto de 2012 <https://mminerva.blogspot.com/2012/08/decreto-n-43723-de-17-de-agosto-de-2012.htm> Acesso em 20 junho de 2022

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 14 de junho de 2022.

BRASIL. LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357_752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 27 de Julho de 2023.

ARANHA, M.L.A. História da Educação. São Paulo, Moderna, 2002.

AFONSO, Anthone M.M. e GONZÁLES, Wania R. C. Educação profissional e tecnológica: análises e perspectivas, da LDB/1996 à CONAE 2014. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PsKggmVFGVTcXZzV3r8TqBP/?lang=pt>. Acesso em outubro de 2022.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. Brasil: Bertrand Brasil, 1989

CIAVATTA, M.; RAMOS, M.. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. Retratos Da Escola. v. 5 n. (8), 2012, p. 27–41. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45> Acesso em: 2 de junho de 2022.

FARIAS, Rosane de Abreu. Ensino Médio Integrado na Rede FAETEC: do tecnicismo a uma nova concepção da educação profissional? 2016. <<https://ppfh.com.br/dissertacao/ensino-medio-integrado-na-rede-faetec-do-tecnico-a-uma-nova-concepcao-da-educacao-profissional/>> Acesso em 05 de Julho de 2023.

FREIRE, P. Cadernos de formação: educação popular e direitos humanos. São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/livros/Cadernos_Formacao_Educacao_Popular.pdf . Acesso em 13 de julho de 2022

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutivo. São Paulo: Cortez, 1984. MELGAÇO, L., & CIASCA, M. (2021). História da Educação Profissional no Brasil: Do Período Colonial Ao Governo Michel Temer (1500-2018). Educação Profissional E Tecnológica Em Revista, 5(1), 73-101. <<https://doi.org/10.36524/profept.v5i1.677>> Acesso em: 14 de julho de 2023

NOGUEIRA, C. M.M. e NOGUEIRA, Maria A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 78. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?lang=pt> Acesso em: 22 de junho de 2023.

TORINELLI, Andressa e GARDIN, Simone. Princípios e Concepções da Educação Profissional e Tecnológica: realidade ou utopia? Trabalho de Conclusão de Curso. IFSC, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1412>. Acesso em 22 de Junho de 2023





TECENDO FIOS E DESAFIOS DE UM SONHO

WEAVING YARN AND CHALLENGES OF A DREAM



Leila Tânia Azevedo Aranha¹

Bergston Luan Santos²



Palavras-chave: Ensino. Educação Profissional. Juventude. Trabalho.

Tecendo fios e desafios de um sonho é um documentário de 42 minutos de duração que tem como propósito principal registrar as falas de jovens concluintes do curso técnico, conduzindo-os num processo de reflexão sobre suas trajetórias, formação e condição social, bem como os desafios que encontram em seus percursos formativos e profissionais no que se refere ao trabalho. Trata-se de um produto associado à pesquisa de Mestrado TECENDO OS FIOS DA RELAÇÃO TRABALHO, EDUCAÇÃO E JUVENTUDES: Uma

abordagem a partir das falas dos/as jovens concluintes do curso Técnico em Administração integrado ao ensino médio no CETEP do Sertão Produtivo – Caetité – Bahia. O nome Tecendo fios e desafios de um sonho remete à abordagem e interpretação dos/das jovens concluintes do curso técnico integrado ao ensino médio em relação ao mundo do trabalho. É um documentário com características dos modos expositivo e reflexivo (NICHOLS, 2016) que aborda questões sociais, a partir de entrevistas individuais e um Grupo de discussão sobre o tema do estudo com os interlocutores da pesquisa.

A escolha pela produção de um documentário justificou-se se por ser um recurso em que se utiliza a linguagem audiovisual, atrativa aos interlocutores/as da pesquisa e em sintonia com práticas que vêm crescendo entre os/as jovens, como a captação, edição e publicação de imagens e sons, por meio de aparelhos celulares e aplicativos. Além de ser um gênero do cinema que possibilita aos atores sociais interpretarem suas histórias e apresentarem as suas perspectivas sobre um tema ou assunto. Como referencial teórico recorremos a Bills Nichols, cuja obra Introdução ao documentário (2016) nos ajudou a tratar da arte documental enquanto um produto que envolve a participação de atores sociais e, como no caso deste trabalho, pode constituir-se como um produto de pesquisa.

O trabalho enquanto ocupação que gera renda e manutenção da existência humana, pode ser considerado como objetivo para boa parte dos/as jovens que buscam um curso técnico, independentemente de sua condição social. A curto ou a longo prazo, ter uma profissão e ser remunerado para isso, garantindo a própria sobrevivência, está

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT (IFNMG). Licenciada em Pedagogia (UNEB/BAHIA). Coordenadora Pedagógica em SEC/BAHIA. Correio eletrônico: leilatania2018@gmail.com

² Doutor em Educação e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Licenciado em História (UNIMONTES) Professor de História no Instituto Federal Norte de Minas Gerais - IFNMG. Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) atuando na linha de Organização, História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica EPT. Correio eletrônico: bergston.santos@ifnmg.edu.br

no horizonte desses sujeitos, assim como acessar uma formação em nível superior. Ao capturar a fala desses/as jovens sobre o trabalho e a educação recebida na escola, o filme procura retratar a dimensão histórica do trabalho, trazendo como atores sociais, aqueles/as que, segundo as estatísticas, constituem-se em um dos grupos mais afetados pelas transformações que ocorrem no mundo do trabalho. A sistematização dessas falas por meio de um recurso audiovisual potencializa a manifestação juvenil e serve como instrumento e/ou subsídio ao debate sobre o tema, pelos profissionais envolvidos/as nesta discussão.

O produto sistematiza as falas dos sujeitos da pesquisa e tem potencial para ser utilizado como recurso pedagógico na formação dos/as jovens, pelos grupos organizados nos movimentos populares, sociais e sindicais, pelas escolas ou outras organizações, na discussão sobre trabalho e educação. Pretende-se também que se constitua como objeto de debate sobre a formação oferecida pelas escolas públicas de educação profissional técnica de nível médio e sua aproximação com as necessidades de formação para a classe trabalhadora, além de subsidiar o debate em torno das políticas para a juventude do Território do Sertão Produtivo no estado da Bahia. Pode também servir como referência na elaboração de outros documentários.

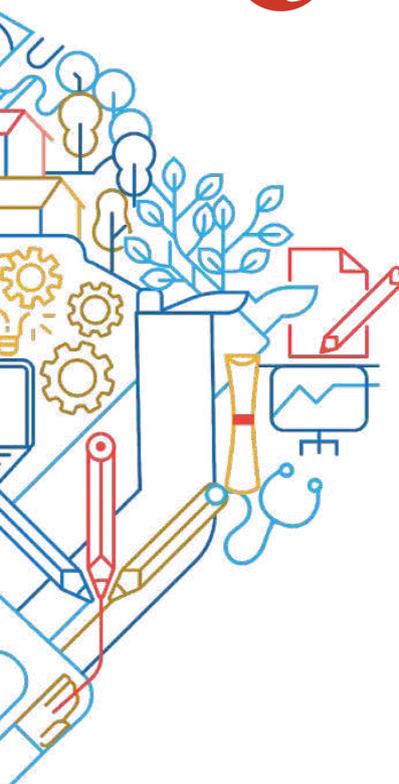
O filme foi produzido nos meses de maio a dezembro de 2021 com a participação de onze jovens concluintes do curso técnico em administração do CETEP Sertão Produtivo e traz a perspectiva desses jovens sobre o tema trabalho e educação por meio das suas falas nas entrevistas e no grupo de discussão, instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa à qual o produto encontra-se associado. A sua elaboração foi organizada em três etapas comuns aos documentários que são a pré-produção, produção e pós-produção.

A primeira, consistiu na escolha de profissional da área de produção visual para captação das imagens e sons, na identificação dos jovens que concordaram em participar das entrevistas e do grupo de discussão e na seleção do local em que seriam realizadas as gravações. Ainda nesta etapa, construímos um roteiro prévio a partir do argumento e das perguntas que seriam feitas nas entrevistas e no grupo de discussão.

No segundo momento, passamos para a aplicação das entrevistas e do grupo de discussão que ocorreram de forma presencial, respeitando todas as medidas de segurança determinadas pelas autoridades de saúde, em função da Pandemia de Covid-19 pela qual estávamos passando naquele momento. As gravações para o filme foram realizadas na biblioteca e no auditório da escola e as imagens externas foram captadas na feira livre, nas ruas, nos locais de trabalho dos estudantes e em outros cenários que representam a atividade produtiva do ser humano. A escola, enquanto espaço institucionalizado para transmissão de conhecimento na sociedade, ganha força expressiva nas imagens quando representa um dos lócus de interação social e da formação dos jovens para o trabalho. Os contextos da atividade trabalhadora ganham destaque na medida em que materializam o que foi dito pelos jovens entrevistados.

A última etapa, ou a chamada pós produção foi subdividida em diversos momentos, sendo eles: a análise e seleção do material gravado, a construção do roteiro final e a edição.





Este produto contribuiu de forma significativa para o debate, uma vez que ao participarem da construção deste documentário, os/as jovens puderam confrontar pontos de vista e refletir de maneira crítica sobre os seus posicionamentos e o contexto que se apresenta para o trabalho. Por meio do documentário, os atores sociais tiveram contato com os contrapontos e argumentos apresentados durante a produção, seja na entrevista ou no grupo de discussão. A ação de ouvir o outro e a si mesmo provocou reflexões importantes para os interlocutores/as que puderam reconhecer e repensar sua posição social, entendendo que a interpretação de cada um se relaciona diretamente ao contexto em que se encontra inserido o/a jovem.

Segundo Neto (2021, dados do questionário) “Juntamente às minhas vivências, pude agregar muitas falas pertinentes dos outros participantes, e mudar algumas opiniões e conhecimentos vagos que possuía”. Ainda sobre a participação neste filme, os/as jovens disseram que: “É pela troca de opiniões e experiências que desenvolvemos uma visão acerca de tais assuntos, além de colaborar para o crescimento pessoal e profissional dos estudantes, pois, o debate é algo fundamental na formalização e ressignificação de ideias” (RIBEIRO, 2021, dados do questionário). E que: “A participação em debates como o provocado ao longo do documentário nos traz conhecimentos a respeito da temática, fazendo-nos refletir a respeito e até mesmo contribuindo para atitudes e posicionamentos melhores” (SOUZA, 2021, dados do questionário). e com isto: “os estudantes têm a oportunidade de expor sua opinião a respeito do tema, além de mobilizarem outras pessoas que tenham a oportunidade de assistir” (RAMOS, 2021, dados do questionário).

Sobre a sua utilização como subsídio para o debate sobre o tema em sala de aula, foram convidados professores para analisarem o documentário e emitirem um parecer sobre a produção, sendo eles três mestres e duas mestrandas, quatro deles graduados em História e uma graduada em Letras-Português e Artes Visuais. Solicitamos que fizessem considerações sobre o filme analisando o tema abordado, a qualidade do filme, as possibilidades de uso e outros aspectos que considerassem relevantes.

Entre as observações apresentadas destacamos o comentário do Prof. Me. Barbosa que comenta: “Achei um bom filme, com ótima qualidade de imagens e som. O recorte com o poema de Vinícius ficou maravilhoso. Uma ideia interessante e útil. É preciso ouvir os jovens para entender melhor esse maravilhoso mundo” (2022, dados do questionário). Afirma também que “O filme é longo para o trabalho que exerço no Ensino Médio. Mas usaria fragmentos ou se fosse trabalhar com grupos específicos. Para sala do ensino médio, minhas escolhas são para vídeos mais curtos e, ou, fragmentos” (2022, dados do questionário). Ainda sobre o uso em sala de aula, a Prof.^a Neves, acrescenta que “Sim, usaria, pois trata-se de um recurso didático que pode ser usado com a finalidade, dentre outras, de apresentar para outros estudantes a visão de alguns concluintes do Ensino médio, suas motivações, suas perspectivas, o aprendizado, enfim, a trajetória desses estudantes. (2022, dados do questionário).

Entendemos, a partir dos comentários e das avaliações que foram realizadas deste produto, que os seus objetivos iniciais foram alcançados ao contribuir com a formação dos jovens envolvidos em sua elaboração, além de sistematizar suas falas, possibilitando, com isso, ampliar o alcance de suas vozes sobre o tema trabalho e educação.

Por fim, ressaltamos que esta produção não pretende ser um mero filme informativo ou um registro de experiências, mas um material que possa contribuir para a formação de uma “consciência social” e estimular o engajamento dos jovens nas questões sobre trabalho e educação da atualidade.

O produto, assim como a dissertação à qual se associa, foram submetidos e aprovados pelos membros da banca de defesa em 28 de julho de 2022. Encontrase disponível na plataforma YouTube, por meio do link: <https://youtu.be/G2PLgwmowME> e nas plataformas oficiais definidos pelo PROFEPT e/ou pela Instituição a que se vincula o Programa.

Referências bibliográficas:

ARANHA, Leila Tania Azevedo. **TECENDO OS FIOS DA RELAÇÃO TRABALHO,**

EDUCAÇÃO E JUVENTUDES: Uma abordagem a partir das falas dos/as jovens concluintes do curso Técnico em Administração integrado ao ensino médio no CETEP do Sertão Produtivo - Caetitê - Bahia.. Orientador: BERGSTON LUAN SANTOS. 2022. 165f. Dissertação (Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais., Montes Claros, 2022. Disponível em: https://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view &fDocumentId=54736. Acesso em: 8 out. 2023.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário.** Nova edição. Campinas, SP: Papirus, 2016

TECENDO FIOS E DESAFIOS DE UM SONHO. Direção, Produção e Roteiro: LEILA ARANHA. Fotografia e Gravação de DIEGO SILVA. CAETITÊ BAHIA: [s. n.], 2022. Disponível em: <https://youtu.be/G2PLgwmowME>. Acesso em: 8 out. 2023.





O PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA/CAMPUS FLORIANÓPOLIS, NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980

EL PROCESO DE FEMINIZACIÓN DEL PROFESORADO DE CURSOS TÉCNICOS
DE NIVEL MEDIO EN EL INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA/CAMPUS
FLORIANÓPOLIS, EN LOS AÑOS 1970 Y 1980

Juçara Eller Coelho¹
Celso João Carminati²

Palavras-chave: Professoras. Feminização. Educação Profissional e Tecnológica.

Palabras Clave: Maestros. Feminización. Educación Profesional y Tecnológica.

A educação brasileira é caracterizada pela preponderância de mulheres atuando como professoras na Educação Básica se comparado à quantidade de homens na mesma ocupação. Nos dados do Censo Escolar 2021, as mulheres correspondiam à maioria do corpo docente em todas as etapas da educação, sendo que no Ensino Médio elas totalizaram 57,7% (INEP, 2022). Quando as etapas analisadas são a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, os números aumentam, alcançando vultosos 96,3% e 77,5%, respectivamente. No que se refere à Educação Profissional, especificamente em cursos técnicos de nível médio, o quantitativo de docentes mulheres atuando em 2019 era 48%, número um pouco menor que a quantidade de homens que totalizava 52% (INEP, 2020).

Porém, nem sempre foi assim. Historicamente os cursos técnicos, sobretudo os ligados a áreas tecnológicas no país, como Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica e Construção Civil, foram marcados pela hegemonia masculina na composição do corpo docente, notadamente, nas disciplinas profissionalizantes³.

Neste sentido, apresentamos os primeiros dados de uma pesquisa em andamento, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que busca **compreender como se deu** o processo de feminização do corpo docente nas áreas profissionalizantes dos cursos técnicos de nível médio do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)/ *Campus* Florianópolis, nas décadas de 1970 e 1980.

Desde de sua criação, por meio do Decreto 7.566/1909⁴, foi marcante no IFSC a predominância de professores homens em seus quadros docentes, o que pode ser observado já no seu primeiro ano de funcionamento (1910), quando a então Escola

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Contato: jeller@ifsc.edu.br.

² Professor do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Contato: cjcarminati@gmail.com.

³ Disciplinas específicas / técnicas, não as propedêuticas.

de Aprendizes Artífices de Santa Catarina contava com um quadro de mestres de oficinas e professores composto por cinco homens e apenas uma mulher. (Almeida, 2010).

A instituição passou por transformações em sua configuração ampliando, significativamente, a oferta de cursos, instalações físicas e abrangência no território catarinense. O corpo profissional expandiu significativamente, sobretudo a partir da ampliação da oferta dessa modalidade de ensino – cursos técnicos de nível médio - à sociedade, viabilizando o progressivo ingresso de professoras em disciplinas profissionalizantes, alterando a conformação do corpo docente das áreas técnicas. Para o entendimento desse contexto, faz-se necessário estabelecer as relações entre educação, Educação Profissional e Tecnológica (EPT), trabalho, docência, percursos e identidades na docência na educação profissional, a partir do progressivo ingresso e permanência de mulheres nos quadros docentes do IFSC/*Campus* Florianópolis, nas décadas de 1970 e 1980.

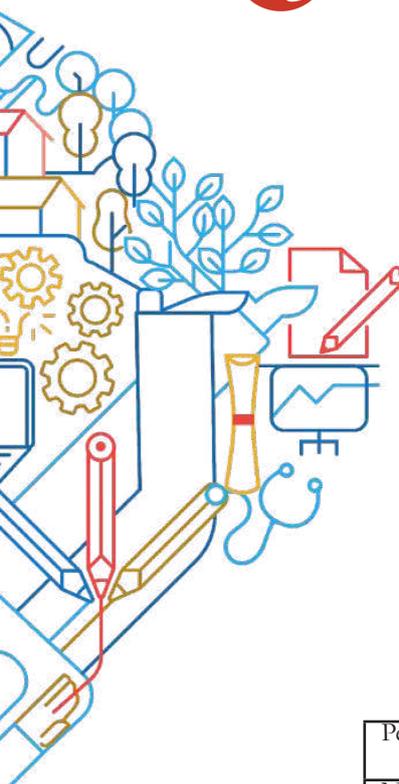
Auxiliando na apreensão desta realidade recorre-se a Louro (1997), para quem torna-se necessário, ao se pensar sobre a escola, considerar as construções culturais e sociais de feminino e masculino, tendo em vista que professoras e professores trazem concepções que os representam, caracterizando suas práticas e discursos, constituindo-os como docentes. A compreensão dessas questões, suscita outras indagações: a docência configurou-se como um desejo inicial das professoras que ingressaram na EPT ou mudanças culturais as impeliram a buscar esse espaço até então pouco feminino, como *locus* profissional? Que processos de sujeição e subordinação foram vivenciados na conformação contínua de sua docência?

Para entender e discutir esse fenômeno, optamos por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, que tem como essência o contexto social e político em que os indivíduos estão inseridos (Esteban, 2010). À vista disso, é importante depreender os fenômenos compreendidos na presença ou ausência de professoras mulheres em um espaço eminentemente masculino. A fundamentação do campo empírico desta investigação, que envolve história e memória da EPT, baseia-se em pesquisas bibliográfica e documental⁵. A pesquisa documental, para Gil (2019, p. 29), “[...] é utilizada em praticamente todas as ciências sociais e constitui um dos delineamentos mais importantes no campo da História e da Economia”. Optamos pela análise de documentos nacionais e institucionais tendo em vista que “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social (Cellard, 2012, p. 295).

Nesta perspectiva, é importante reconhecer quais foram as mudanças ou condições sociais, culturais e econômicas que impulsionaram mulheres, basicamente engenheiras e arquitetas, a buscar e ocupar espaços tão masculinizados e como se estabeleceram naquele ambiente pedagógico, tendo em vista que a docência efetiva-se na interação entre seres humanos, como afirmam Tardif e Lessard (2009). Os autores argumentam que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou



⁵ Decreto Nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, que cria as Escolas de Aprendizes Artífices, nas capitais dos estados brasileiros, destinadas ao ensino profissional primário e gratuito. Em Santa Catarina, foi inaugurada, no ano seguinte, a Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, atualmente denominada Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).



de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (Tardif e Lessard, 2009, p. 35).

Nos processos cotidianos inerentes às práticas docentes, de subordinação e resistência, essas mulheres foram se constituindo professoras e professoras da EPT. O tempo e a experiência vão proporcionando ao docente transformações que possibilitam a formação de sua identidade e modificam suas relações com o trabalho (Tardif e Lessard, 2009). Para Nóvoa (1992), a construção da identidade docente, que ele qualifica como “processo identitário”, vai se afirmando fundamentada em práticas e experiências vivenciadas em conjunturas pessoais e sociais que encadeiam suas trajetórias pessoais e profissionais. Logo, a identidade é, antes de tudo, uma construção política, “[...] um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneira de ser e estar na profissão (Nóvoa, 1992, p. 16).”

Neste sentido, torna-se necessária uma incursão em temas como formação docente, mulheres no mundo do trabalho, gênero na docência, educação profissional e tecnológica, com aporte teórico de autores como António Nóvoa, Maurice Tardif e Guacira Louro.

Com o contributo de ordenamentos legais e documentos institucionais busca-se refletir sobre a inserção das mulheres na docência na EPT, assinalando o movimento de feminização do professorado técnico do IFSC/*Campus* Florianópolis, marcado pela ampliação no ingresso de mulheres professoras nas décadas de 1970 e 1980, o que pode ser constatado na Figura 1, a qual retrata o quantitativo de contratação de professoras⁶ pelo IFSC, desde sua inauguração até parte da década de 1980⁷.

Figura 01 – Número de Professoras admitidas no IFSC de 1909 a 1984⁸

Período	1909 - 1920	1921 - 1930	1931 - 1940	1941 - 1950	1951 - 1960	1961 - 1970	1971 - 1984
Nº de Professoras	05	01	04	01	02	23	73

Fonte: elaboração própria a partir de Almeida (2010)

Compreender como foram construídas as trajetórias formativas e os saberes próprios da docência, assim como se deu o processo de construção identitária dessas professoras e os processos de sujeição e subordinação que, possivelmente, foram vivenciados na conformação contínua de sua docência é importante, tendo em vista que as áreas técnicas dos cursos técnicos, via de regra, são permeadas pela naturalização do imaginário estabelecido como um território masculino.

Corroborando com essa questão apresentamos o número de contratações docentes desde a criação do IFSC, então Escola de Aprendizes Artífices, até 1984, quando se denominava Escola Técnica Federal de Santa Catarina, observando-se a discrepância entre o ingresso de mulheres e homens no coletivo docente da instituição.

⁵ Visando o aprofundamento da pesquisa, pretende-se realizar entrevistas semiestruturadas com dez professoras, umas aposentadas e outras em exercício, buscando interpretar o movimento real de ampliação da participação feminina no corpo docente responsável por ministrar disciplinas profissionalizantes no Campus Florianópolis do IFSC e como esse lugar foi, aos poucos, se convertendo em um espaço profissional atrativo para professoras mulheres.

Figura 2 – Contratação de Docentes no IFSC de 1909 a 1984

Período	Nº de Homens	Nº de Mulheres
1909 a 1970	145 (80,1%)	36 (19,9%)
1971 a 1984	334 (82%)	73 (18%)

Fonte: Elaboração própria a partir de Almeida (2010)

Não obstante em termos percentuais os recortes temporais apresentem valores semelhantes inerentes à contratação de docentes homens e mulheres, em números absolutos observa-se um incremento significativo na admissão de professoras, o que pressupõe transformações no espaço escolar, mobilizando relações de convívio, trabalho e poder. Também torna-se relevante atentar para o período histórico vivenciado pelo país naquele momento, apresentado anteriormente como de maior contratação de mulheres professoras, tendo em vista que o Brasil encontrava-se inserido em uma conjuntura de ditadura militar, com políticas sociais e educacionais pautadas na modernização do país e, para tanto, com necessidade de aumentar a qualificação profissional da população em atendimento às demandas econômicas (Kuenzer, 2000), transformações e modernização do parque industrial, daí o considerável aumento na contratação de professores e professoras na educação profissional.

Por fim, embora a pesquisa se caracterize por uma abordagem qualitativa, em face a seu desenvolvimento inicial, quantitativamente, é possível inferir, mesmo de modo inconclusivo, que o corpo docente do *Campus* Florianópolis/IFSC vem vivenciando um processo de aumento da população feminina, a partir da década de 1970, tendo em vista que, atualmente, a composição de seu quadro docente ativo e atuando nas dependências do *campus* conta com 361 docentes, efetivos e substitutos, dos quais 250 são homens e 111 mulheres⁹, correspondendo, respectivamente, a 69,3% e 30,7% do total.

Referências bibliográficas:

ALMEIDA, Alcides Vieira. **Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Reed. rev. e atual. IF/SC. Florianópolis, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Anuário Estatístico da Educação Profissional e Tecnológica Ano Base 2019**. Brasília. 2020.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

⁶ Sem discriminação das áreas de atuação (disciplinas propedêuticas ou profissionalizantes/técnicas).

⁷ O recorte temporal dado em função das fontes pesquisadas e deverá ser ampliado com o desenvolvimento da pesquisa.

⁸ Sete pessoas não foram incluídas na contagem apresentada por possuírem nomes indefinidos em relação ao gênero, o que dificultou uma apuração mais detalhada neste momento da pesquisa.





ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: abordagem qualitativa.** Porto Alegre: AMGH, 2010.

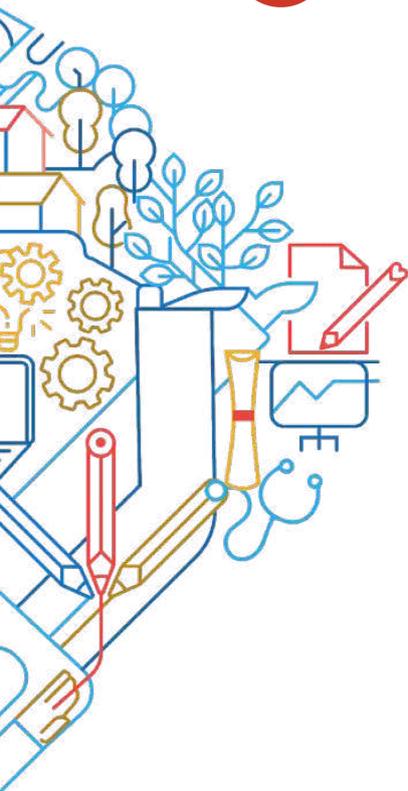
GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019. KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** 2.ed. São Paulo. Cortez, 2000.



LOURO, G. L. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. In: CATANI, D.et al.(org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** São Paulo: Escrituras Editora, 1997.



NÓVOA, António. **Vidas de professores.** 2. ed. Portugal: Porto Editora. 1992.
TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.



⁹ Dados referentes ao mês de setembro de 2023, informados pelo Departamento de Gestão de Pessoas do *Campus* Florianópolis em 13/09/23.

A PRESENÇA FEMININA EM CURSOS DA ÁREA DE COMPUTAÇÃO NO IFRS: UM ESTUDO SOBRE PERMANÊNCIA E VERTICALIZAÇÃO

Elisângela Muncinelli Caldas Barbosa¹

Daniela de Campos²

Palavras-chave: Gênero. Computação. Verticalização. Permanência.

Este texto é o resultado de uma pesquisa realizada no ano de 2020 que visava entender o processo de verticalização de discentes, com enfoque especial às alunas, nos cursos da área de informática de três campi do IFRS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul), a saber: Bento Gonçalves, Farroupilha e Feliz. O estudo objetivou entender, através de dados quantitativos, a participação feminina no Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas nos campi acima mencionados, considerando a verticalização do ensino. A partir desse entendimento, também se configurou como meta da pesquisa a discussão sobre o espaço ocupado pelas mulheres nos cursos de ensino médio integrado em informática da instituição e a avaliação de se o processo de verticalização de ensino, nos campi analisados, contribuiu de fato para a permanência das mulheres na área da computação.

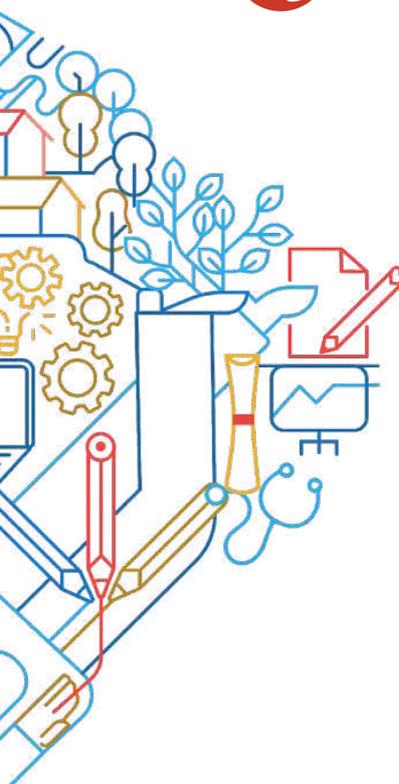
Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa exploratória, que partiu, inicialmente, da revisão de literatura sobre o tema: verticalização e representatividade feminina nas áreas de STEM (do inglês Science, Technology, Engineering and Mathematic), em especial na área da Computação. Essa parte do trabalho fornece subsídios para que seja possível estabelecer um panorama reflexivo entre os cenários internacional, nacional e local. O estudo também se debruçou sobre documentos produzidos por diversos órgãos (governamentais ou não), tais como, o Censo da Educação Superior e o Retrato das Desigualdades, além de pesquisas da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

A escolha pelos campi mencionados ocorreu por oferecerem os cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (TI) e Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS). Com isso, além de avaliar a representatividade feminina nesses cursos, foi possível investigar se o processo de verticalização de ensino contribuiu para a permanência das estudantes na área da Computação. Ou seja, foi avaliado se as estudantes que cursaram o Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio seguiram sua trajetória acadêmica no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Ressalta-se que a pesquisa considerou o período entre 2017 e 2020, considerando que nesse interstício, como já dito, os três campi em estudo ofertavam tanto o curso de TI quanto de ADS, sendo



¹Doutora em Química. Docente do IFRS Campus Farroupilha. Email:elisangela.caldas@farroupilha.ifrs.edu.br

²Doutora em História. Docente do IFRS Campus Farroupilha. Email:daniela.campos@farroupilha.ifrs.edu.br



possível averiguar tanto a presença feminina nos cursos quanto a verticalização dentro do mesmo eixo tecnológico – neste caso, a tecnologia da informação e comunicação. Os dados analisados foram coletados a partir da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e dos Sistemas de Registros Acadêmicos da Instituição (Sistema de Informações Acadêmicas – SIA e Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA), com o auxílio das coordenadorias de registros acadêmicos dos três campi.

A proposição da pesquisa surgiu a partir de um estudo sobre mulheres nas carreiras de STEM e da consequente verificação de que os dados apontavam que nos cursos superiores do país da área de Computação a razão mulher/homem era de 0,13 (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2019, p. 26). Adicionalmente, segundo a ONU Mulheres (ONU Mulheres Brasil, 2018), na atualidade, as mulheres representam apenas 25% da força de trabalho da indústria digital e, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2019, na área de Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação, a maioria dos concluintes são do sexo masculino, correspondendo a 86,4% do total (INEP, 2020a). Além disso, a convivência com alunas e alunos do curso técnico na área de informática possibilitou a observação empírica de que existe uma diferença substancial entre a participação feminina no curso técnico e no curso superior. São dados preocupantes que podem impactar, num primeiro momento, na verticalização entre os níveis de ensino e, num segundo momento, no prosseguimento e na permanência das alunas nos cursos superiores, colaborando com os índices de evasão.

O breve panorama estatístico demonstra a baixa representatividade feminina nas áreas STEM, no âmbito acadêmico e, conseqüentemente, com impacto no mercado de trabalho, principalmente no campo da Computação. Essa realidade é o resultado da interação entre diversos elementos no processo de socialização e aprendizagem. Tais elementos englobam normas sociais, culturais e de gênero, as quais impactam a maneira pela qual meninas e meninos são criados, como aprendem e se relacionam no contexto familiar, escolar e social e influenciam, posteriormente, suas crenças, comportamentos e escolhas (UNESCO, 2018). Entende-se que a igualdade de oportunidades tende a produzir um corpo científico globalmente mais diversificado, no qual a participação das mulheres nas carreiras de STEM, além de ser uma pauta ética e de justiça social, é também interessante do ponto de vista econômico e tecnológico (BRITO et al., 2015). Nesse mesmo sentido, existe a compreensão de que a escola tem a função social de diluir/desconstruir estereótipos e de fomentar práticas educativas que naturalizem a participação das meninas nas áreas de STEM. No âmbito dos Institutos Federais, devido à sua configuração dada pela Lei que os criou, há a possibilidade de tal desconstrução graças à verticalização do ensino.

Isso significa que um estudante que cursou a formação profissional técnica integrada ao ensino médio pode, posteriormente, inserir-se no mundo do trabalho ou seguir uma carreira de nível superior na mesma instituição e na mesma área em que concluiu sua formação técnica. Também é possível realizar as duas coisas ao mesmo tempo, ou seja, conciliar as atividades do mundo do trabalho paralelamente ao ensino superior, que geralmente é cursado no período noturno, em uma instituição pública (Lei nº 11.892/2008).

Assim, a verticalização, no que se depreende da Lei, é tida como uma ferramenta que potencializa a utilização de recursos dos IFs: os espaços físicos e os recursos humanos. Dessa maneira, a possibilidade de verticalização fornecida aos alunos pelos IFs pode ser um importante mecanismo de desenvolvimento educacional, cumprindo um relevante papel social, e, também, uma oportunidade de prosseguimento dos estudos em uma determinada área, na sua própria comunidade. Contudo, esta pesquisa, como já delineado acima, comprovou que, nos cursos analisados, a verticalização não atinge da mesma forma alunas e alunos.

Para avaliar a participação feminina nos cursos em estudo TI e ADS utilizou-se, inicialmente, dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (PNP). OS dados informam que três campi, em ambos os cursos (TI e ADS), a presença feminina é inferior à masculina. No caso do curso de ADS, os dados se aproximam e corroboram com os do cenário nacional, os quais foram apresentados recentemente no documento “Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil”, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018), o qual afirma que as mulheres correspondem a apenas 13,3% das matrículas nos cursos presenciais de graduação na área de Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação.

Os dados da verticalização entre os cursos TI e ADS, em cada *campus*, foram retirados dos Sistemas de Registros Acadêmicos Institucionais, SIA e SIGAA, considerando-se que os discentes que concluíram o curso de TI em 2017 tiveram a oportunidade de verticalizar para ADS em 2018, e assim sucessivamente. Considerando a verticalização entre os cursos de TI e ADS, no período de 2018 a 2020, é possível observar que 15%, 25% e 11% dos alunos e alunas que concluíram o curso de TI ingressaram no curso de ADS nos *campi* Bento Gonçalves, Farroupilha e Feliz, respectivamente. Por outro lado, ao analisar a verticalização com um recorte de gênero, os dados mostram que as mulheres se encontram, mais uma vez, em desvantagem em relação aos homens. No mesmo período (2018-2020), onze homens e apenas três mulheres realizaram a verticalização no *campus* Bento Gonçalves; quinze homens e duas mulheres no *campus* Farroupilha; já em Feliz a verticalização foi exclusivamente masculina, já que nenhuma mulher optou pela verticalização entre esses dois cursos.

O Ensino Médio corresponde ao período em que a decisão sobre qual carreira seguir começa a se consolidar. O curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (TI) é uma oportunidade valiosa para que, especialmente as estudantes, desenvolvam interesse pela computação e sigam uma trajetória acadêmica nessa área aproveitando, por exemplo, a verticalização ofertada na instituição. No entanto, percebemos um declínio no interesse das alunas pela área, que pode estar relacionado à falta de identidade científica, seja pela ausência de modelos de referência ou pelo ambiente que reproduz visões estereotipadas que desmotivam a permanência das mulheres nesse campo de atividade.

Há, portanto, um enorme desequilíbrio de gênero – o qual pode gerar um alerta para que o IFRS se volte à verticalização como uma oportunidade de inserir mais mulheres nos cursos tecnológicos. No entanto, não basta que as mulheres ingressem no curso: é preciso criar ambientes favoráveis para que elas permaneçam





e sigam nessas carreiras. A partir desta pesquisa quantitativa que evidenciou a baixa representatividade feminina nos cursos de TI e ADS, deu-se continuidade a uma investigação que se debruçou na realidade apresentada no Campus Farroupilha, com uma metodologia qualitativa que utilizou como técnica de investigação entrevistas semiestruturadas com alunas concluintes e egressas do Campus do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (TI).

REFERÊNCIAS

BRITO, Carolina; PAVANI, Daniela., LIMA Jr, Paulo. Meninas na Ciência: atraindo jovensmulheres para carreiras de Ciência e Tecnologia. **Gênero**, v. 16, n. 1, p. 33-50, jun.-dez.2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. **Estudos e pesquisas** – Informação Demográfica e Socioeconômica n. 38 Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Cadernos ODS – ODS 5**: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. Brasília: IPEA, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190711_cadernos_ODS_objetivo_4.pdf. Acesso em: 22 de junho de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Censo da Educação Superior 2019. Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 15 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Censo da Educação Superior 2019. Apresentação da Coletiva de Imprensa Brasília: INEP, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 15 fev. 2021.

ONU Mulheres defende investimentos públicos e privados em igualdade de gênero para aumentar participação de meninas e mulheres em ciência e tecnologia. **ONU MULHERES Brasil**, 2018. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-defende-investimentos-publicos-e-privados-em-igualdade-de-genero-para-aumentar-participacao-de-meninas-e-mulheres-em-ciencia-e-tecnologia/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Decifrar código: educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). – Brasília, 2018. Disponível em: [Decifrar o código: educação de meninas e mulheres em STEM](#). Acesso em 29 ago. 2023.

E-BOOK “UMA HISTÓRIA DO IF BAIANO CAMPUS CATU”: UMA JORNADA PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA BAHIA

E-BOOK “A HISTORY OF IF BAIANO CAMPUS CATU”: A JOURNEY THROUGH
PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN BAHIA

Diene Israela da Silva¹

Marcelo Souza Oliveira²

Palavras-chave: memória; história da educação; educação profissional.

Esse trabalho tem por finalidade apresentar o e-book intitulado “Uma história do IF Baiano campus Catu” que, por sua vez, trata-se de um produto resultante da nossa pesquisa de mestrado defendido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Baiano - ProfEPT/IF Baiano (SILVA, 2022). O *E-book* cujo objetivo é tornar inteligível de forma didática os resultados dessa investigação, em linguagem acessível ao público não especializado, sem faltar as rigores teóricos e metodológicos característicos do ofício do historiador, constituindo-se assim um esforço em torno preservação da memória e da história dessa instituição centenária. O livreto está disponível de forma gratuita para o público na Plataforma Educapes (<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/714747>), e na Biblioteca Digital do Museu Virtual Catu em Retrato. (<https://catuemretrato.com.br/2023/03/02/998/>).

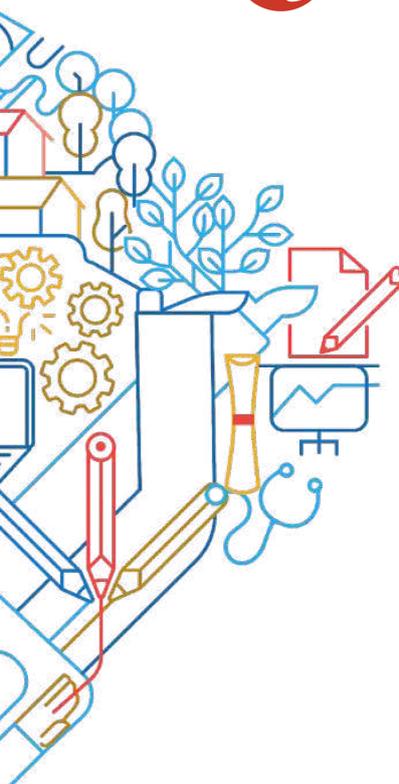
Essa narrativa histórica não pôde ser construída sem lançar mão de uma bibliografia referente ao ensino agrícola, como em Araújo (2006), Nery (2009) e Molina (2012); referente à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como em Ciavatta (2005) e Ramos (2014); da legislação brasileira no que tange ao sistema educacional e, principalmente, das memórias de sujeitos que estiveram relacionados com esta unidade de ensino. As memórias tem primazia como fontes nesse trabalho, pois dão pistas privilegiadas de elementos que seriam ignorados por documentos oficiais escritos, como por exemplo a motivação para o ingresso na instituição, o cotidiano escolar, as possibilidades de concretização do currículo proposto e as perspectivas após a formação, dentre outras questões.

A partir de Pierre Nora (1993) pode-se pensar a instituição de ensino como um lugar de memória, pois além de ser um espaço onde o indivíduo passa anos de sua vida, é território onde mutuamente se concentra o presente e o passado, identidades construídas pelos que passaram, absorvidas e ressignificadas pelos novos; um lugar de vida sem a certeza da perenidade, com elementos visíveis e outros impossíveis de se capturar. História e memória, por vezes, soam como sinônimos, porém possuem características distintas, uma vez que esta última necessita passar por um processo de sistematização nem sempre claro, mas coordenadas e interpretativas (BOSI, 2003, p. 20).

¹ Graduada em História (UFBA) e Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (IF BAIANO). Correo electrónico: dieneisraela@gmail.com.

² Pós-Doutor em Educação e Contemporaneidade (UNEB); Doutor em História Social (UFBA); Mestre em Estudo de Língagens (UNEB); Graduado em História (UNEB). Professor do ProfEPT no IF Baiano. Correo electrónico: marcelo.oliveira@ifbaiano.edu.br





O IF-Baiano Campus Catu, antiga Escola Agrotécnica Federal, em 2022 completou 127 anos de história, ofertando por mais de um século, os cursos de qualificação e habilitação profissional atendendo não apenas a Bahia, mas todo o Brasil. Essa longa existência está permeada de mudanças advindas dos processos de desenvolvimento nacional registrados em decretos, atas, jornais, discursos e outras fontes. Também é marcada pela passagem de diversos sujeitos, cujo sonhos e planos foram possibilitados pelo acesso à essa modalidade de ensino, e que foram registradas em documentos escritos e sobretudo nas memórias. Organizar essas fontes, analisar as convergências e divergências, situar no contexto espacial e temporal é o dever do historiador comprometido em preencher essas lacunas, construindo assim uma narrativa capaz de informar e provocar reflexões.

Por essa razão, 13 sujeitos aceitaram ao convite para narrar suas memórias sobre o conhecimento do passado do instituto, enquanto Fazenda Modelo e sobre o processo de implantação no nível médio técnico no Campus. Optou-se por preservar a identidade dos participantes, identificando-os por pseudônimos, considerando os seus perfis. As narrativas desses sujeitos foram cotejadas com as fontes documentais, a fim de produzir uma interpretação da História dessa instituição a partir das memórias inscritas em seus .

Pensando sobre a escuta das vozes dos sujeitos, que passaram pelo Colégio Agrícola Álvaro Navarro Ramos ou que dele tiveram notícias, como fonte para tentar compreender o passado do *Campus* Catu, esse capítulo se debruça sobre narrativas recolhidas através do método da História Oral de pessoas que tiveram ligação com a Instituição. Este método foi escolhido como uma forma de tornar visíveis os sujeitos e em alguma medida enriquecer as perspectivas sobre o Colégio Agrícola no período estudado. Sobre tal questão, Thompson(1988, p. 44) nos assevera que a história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade.

Assim, obtêm-se: “O Diretor”³, que foi aluno na década de 70 e, posteriormente, diretor da instituição; “A moça que cuidava dos meninos” que é uma moradora da cidade e também ex-secretária que atuou desde a década de 70 até se aposentar na Instituição. Quatro professores: “A flor de Alagoinhas”, professora de letras e que participou de um projeto de memória da 3 instituição; “O professor Sonhador”, professor de química que participou da primeira feira de ciências na escola; “O agricultor”, professor de técnicas agrícolas; “O Veterinário”, professor de zootecnia.

Fora do corpo dos profissionais de educação tem-se cinco alunos egressos: “O jovem de 83 anos”, “O homem das abelhas”, “O economista”, “O destilador”, e “O Irateense”, cuja principal características é terem sido das turmas da década de 70 e, hoje, estarem nos mais diversos municípios baianos; por fim, dois convidados externos: A flor de minas e Aquele que guarda recordações, participantes que não têm ligação

³ Os nomes fictícios foram utilizados para assegurar o anonimato dos depoentes.

direta com o instituto, mas que têm acesso às histórias da cidade. A primeira mantém uma rede social com memórias sobre os casarões e o segundo é um memorialista da cidade. Quanto à idade dos participantes, nem todos se sentiram confortáveis em expor esse dado, entretanto, o grupo em sua maioria é composto de ex-alunos e funcionários aposentados, cujas idades estão entre 63 a 83 anos, portanto sujeitos mais idosos que narram os acontecimentos do Campus entrelaçados com a própria vida.

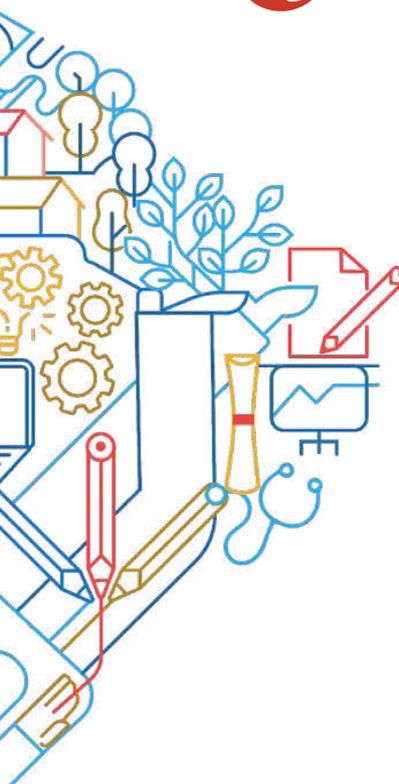
Esses sujeitos além de terem narrado suas memórias, forneceram as fotos que compõem parte dessa cronologia referente ao período de 1960/1970/1980 e 1990, as demais imagens foram retiradas de obras literária sobre a EPT e sobre a Fazenda Modelo disponibilizadas nos sites sobre a história do IF-Baiano-Catu (OLIVEIRA, 2010; CATU, 2019; CATU, 2020,). Essa síntese está dividida da seguinte forma: no primeiro momento tem-se o marco da criação da Fazenda Modelo de Catu; em 1895 até a federalização em 1918, segundo exposição das narrativas dos sujeitos conectadas ao contexto histórico.

Percebem-se os fatores socioeconômicos impulsionadores desses marcos, como a crise do açúcar e a necessidade de conformação de mão de obra para o desenvolvimento nacional.

Posteriormente, apresenta-se a década de 1960 como responsável pela inserção do nível médio na escola, transformando a fazenda em Colégio Agrícola. Buscam-se nas contribuições dos sujeitos os impactos desse novo nível de ensino para a localidade e a importância da mesma. Em 1970 vê-se a consolidação do curso de técnico agrícola, a partir da formação da primeira turma, assim como as perspectivas de trabalho dos recém-formados dessa área. Em 1980 tem-se a ascensão do modelo educacional Escola-Fazenda, com a cooperativa-escola no centro dos debates. Em 1990 e 2000, expõem-se duas grandes mudanças, tanto para a EPT, quanto para o Campus. Em 1990 ocorre a separação compulsória das modalidades de ensino médio e do técnico, fragilizando a possibilidade de oferta integrada. A partir de 2000, em uma nova configuração política educacional, tem-se do Estado uma postura completamente contrária, pensando a vinculação do ensino médio com o técnico de maneira integrada com foco nos sujeitos, uma formação não só para as demandas econômicas, mas também que alcançasse todas as dimensões dos sujeitos. Para o Campus significou ter-se tornado autarquia em 1990 com a inserção de dois novos cursos, e em 2008 ter-se transformado no Campus do IF-Baiano, com uma nova proposta pedagógica, inclusão de novos cursos e do nível superior.

Embora o objeto de pesquisa seja a história do IF-Baiano Campus Catu e o processo de implantação do ensino médio técnico, é indispensável mencionar neste trabalho o lugar dos negros e a inserção da mulher no ensino agrícola. Esta é uma exposição importante para compreender como as mudanças nos papéis sociais redefinem a ocupação dos espaços de educação formal. A disponibilização do ensino agrícola direcionado a um público negro e masculino, notadamente formado para o trabalho com o manejo agropastoril, torna-se lentamente mais diversificado e voltado para as demandas econômicas. Nesse sentido a economia e o processo de uma chamada





industrialização do campo refletem diretamente nas escolas agrícolas, oportunizando o ingresso de públicos que originalmente foram excluídos ou não direcionados à esta modalidade educacional.

O Campus Catu é o protagonista dessa narrativa, por meio da confluência dos interesses econômicos, das mudanças do sistema educacional e das vivências de seus sujeitos se conformou como uma unidade de ensino federal em rede da EPT. O conhecimento desses fatos ocorridos permite perceber que não há uma imutabilidade dessa instituição, tão pouco uma padronização de mudanças com tempo certo para acontecer. No entanto, tais mudanças podem surgir das tensões advindas das necessidades de diversos setores sociais, estas se concretizam em leis e decretos reorganizadoras da oferta dessa modalidade educacional que refletem diretamente nas unidades de ensino. Entender esses processos permite, através do caso do IF-Baiano Campus Catu, refletir sobre os rumos tomados pelo Instituto Federal em relação a EPT.

Cabe lembrar que o *E-book* foi analisado e avaliado pela comunidade docente do IF Baiano campus Catu. O instrumento avaliativo utilizado foi um formulário eletrônico criada no *google forms*, cujo endereço eletrônico foi compartilhado com esse grupo, composto por 20 professores. Após, análise dos dados obtidos, através do uso da escala *Likert*, foi constatada a importância de se conhecer a História e a Memória da instituição (SILVA, 2022, p. 107/112)

Concluimos que esse Produto Educacional, além de ser fruto de uma pesquisa histórica, é também de um processo coletivo. Todos que participaram direta ou indiretamente mostraram o quanto é importante pensar e difundir a EPT, para além dos espaços formais de ensino. Tratou-se da tentativa de difundir um conhecimento necessário para pensar a formação educacional que informe e que provoque reflexões.

Referências bibliográficas:

ARAÚJO, Nilton de Almeida. **A Escola Agrícola de São Bento das Lages e a Industrialização da Agronomia no Brasil (1877-930)**. 2001. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências). UFBA/UEFS. Feira de Santana. 2006.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, ano 3, número 3, p. 1-20-2005,

MOLINA, Rodrigo Sarruge. Primeiras Escolas Agrícolas no Brasil: limites e falências (1877a 1936). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 46, jun. 2012, p. 309-324, Melo. Aprendizados e patronatos: um cotejo entre dois modelos de ensino agrícola das primeiras décadas do século XX (1911- 1934). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Teresina, v. 2, p. 25-32, jan./jun. 2009.

NORA, Pierre. Entre memórias e histórias a problemática dos lugares. **Projeto História : Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História**, 10. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em 26/09/2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico]. Dados eletrônicos Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. 28. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

SILVA, Diene Israela. **História do Instituto Federal Baiano – campus Catu e de seus sujeitos**: contribuições para a história do ensino profissional e tecnológico no Brasil. (Dissertação de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). ProfEPT, Instituto Federal Baiano, Catu-BA, 2022.

SILVA, Diene Israela. OLIVEIRA, Marcelo Souza. **Uma história do IF Baiano campus Catu**: Uma jornada pela Educação Profissional e Tecnológica. (Produto Educacional), Catu-BA, 2022. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/714747>, acesso em 26/09/2023.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**; história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.





AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DISPUTA NA FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO



THE PEDAGOGICAL PRACTICES IN DISPUTE IN THE TRAINING OF THE WORKING
CLASS IN HIGH SCHOOL COURSES INTEGRATED WITH TECHNICAL EDUCATION

Débora Spotorno Moreira Machado Ferreira¹



Palavras-chave: Práticas pedagógicas, Hegemonia, escola,
classe trabalhadora, intelectuais

Keywords: Pedagogical practices, Hegemony, school,
working class, intellectuals

O tema de investigação desta pesquisa envolve a percepção de que a ampliação do acesso se dá de modo a reproduzir ou a não superar as contradições que são estruturalmente históricas e sempre ajudam a reiterar, no campo educacional, as desigualdades sociais inerentes à sociedade capitalista. A chamada “democratização do acesso”, promovida inicialmente pela expansão da rede federal de educação, ciência e tecnologia, ocorrida entre os anos de 2003 e 2014 (com maior expressão a partir de 2009) e reforçada pela legislação assertiva, como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 2012), movimenta-se em uma estrutura de formação e realiza-se sobre certas condições cujo resultado indica claramente os limites e o impedimentos de se garantir o que se espera em termos de formação dos jovens da classetrabalhadora (na perspectiva de uma formação crítica e consciente), opondo-se ao efetivo produto desse acesso, em termos de continuidade e conclusão dos cursos.

O que se tem assegurado com certo grau de alcance é o ingresso; porém, em proporções muito distintas, ainda não se tem garantida a permanência. Nesse sentido, ambas as garantias revelam sua insuficiência, na medida em que se constata a maciça “expulsão” antes do objetivo almejado: a formação.

Aqui, o vocábulo “expulsão” aparece entre aspas, uma vez que não se trata de uma condição decorrente de um processo formal burocrático e administrativo no sentido literal; trata-se, antes, de uma compreensão de que as “escolhas singulares” dos alunos em sair ou abandonar o instituto são decorrentes de processos sociais e educacionais que ultrapassam muito as imediatezidades das caracterizações institucionais e das justificativas apresentadas pelos alunos em torno das dificuldades de “aprendizado”, dos “problemas familiares” e das “dificuldades em conciliar trabalho e estudo”. A escolha pelo uso desse termo é porque evasão ou abandono poderiam caracterizar um processo de incapacidade do indivíduo em não concluir sua formação, mas o que estamos querendo problematizar é exatamente que essa não é uma opção;

¹ Assistente social do Instituto Federal Fluminense, campus Macaé, doutoranda em Serviço Social(UERJ), Mestre em Serviço Social (UFJF).
Correio eletrônico: deboraspotorno@gmail.com

diferentemente disso, pode ser um resultado, conseqüente e inevitável, que se coloca para esses sujeitos, a partir da maneira como a escola se organiza, a partir de como ali se desenvolvem as suas práticas pedagógicas².

Apesar de o referido processo de “exclusão” – assim identificado em decorrência de uma determinada leitura prévia da realidade institucional – não ser objeto desta pesquisa, a percepção acerca da existência dele importa, uma vez que foi em decorrência dessa observação que as inquietações que resultaram nesta pesquisa ganharam importância, a ponto de, assim, constituírem objeto de estudo de doutorado.

A partir da observação daquele processo, identificamos a necessidade de se reconhecerem os projetos de educação que estão em disputa no espaço escolar, bem como se analisar como esses se expressam nas práticas pedagógicas ali desenvolvidas.

Por isso, encontra-se, na análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no chão da escola, o fundamento para compreender a formação profissional e intelectual das frações da classe trabalhadora que ali se acham e para identificar os impactos da organização dessas práticas no chamado êxito escolar.

Portanto, o aprofundamento da investigação acerca de como se desenvolvem essas práticas pedagógicas no chão da escola e da disputa de projetos de educação evidentes nessas práticas, por meio da pesquisa de campo que nos propomos fazer, permitirá compreender, empiricamente, as tendências hegemônicas da política de educação, de seu projeto de formação para a classe trabalhadora e de como essas tendências se expressam, são combatidas e ou reforçadas, contraditória e dialeticamente, no espaço escolar do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense), na educação profissional e tecnológica de nível médio integrado ao técnico.

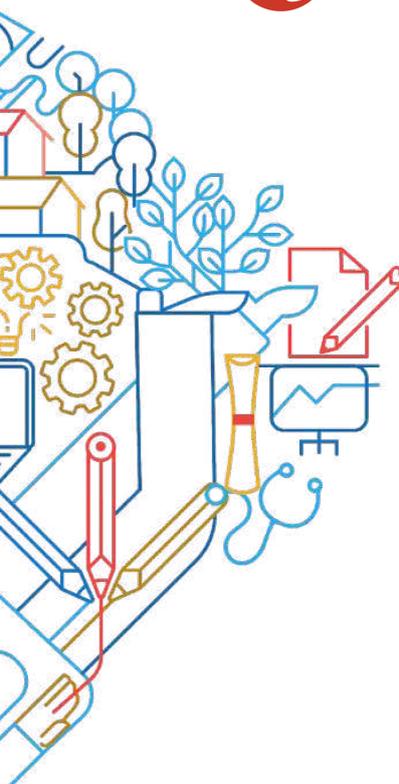
Nesse sentido, cabem os seguintes questionamentos: como tais instituições reproduzem as desigualdades do sistema educacional apesar dos discursos de democratização do acesso? Quais seriam as contradições entre o que se propõe na constituição dos cursos e o que, de fato, se alcança no cotidiano da formação? Quais projetos de educação estão expressos nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola? Estariam essas práticas comprometidas com a formação intelectual crítica e transformadora da classe trabalhadora? Como as disputas de projetos de educação se expressam tensionadas nas práticas pedagógicas existentes?

Observa-se a predominância de práticas pedagógicas que, dirigidas aos jovens filhos da classe trabalhadora, continuam a delimitar com enorme precocidade seu lugar na esfera do trabalho simples e a não o preparar para o trabalho complexo. Nesse sentido, acredita-se que o reconhecido processo de “expulsão” desses jovens, filhos de frações da classe trabalhadora, é um resultado das disputas de projetos de educação, existentes na sociedade capitalista, com nítida hegemonia das tendências excludentes que particularizam a educação da classe trabalhadora e que, portanto, conformam as práticas pedagógicas na instituição.

Por isso, para pensar e reconhecer esses espaços de conflito e de luta por hegemonia, importa antes revelar dados secundários, inclusive estatisticamente trabalhados pela instituição, bem como apresentar a observação e o trabalho profissional realizado. Tanto



² Entende-se, assim, “que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão de acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições de educação”



os dados quanto as observações profissionais têm evidenciado que os estudantes, em especial aqueles com baixa condição socioeconômica (ingressantes por cotas), estão ficando pelo caminho (não concluem seus cursos).

Conforme podemos depreender de dados institucionais, no ano de 2016 ingressaram 253 estudantes no ensino médio integrado do campus de Macaé, dos quais 129 por ampla concorrência, 111 por cotas e 13 por transferências. Desses estudantes, formaram no tempo regular dos cursos, no ano de 2019, 110 estudantes³, dos quais 66 ingressaram pela ampla concorrência, 42 por cotas e 2 por transferência. Evidenciamos nesse ponto, de imediato, que o percentual de estudantes que concluem os estudos no decurso regular previsto é de 43,48%, dos quais 60% são da ampla concorrência (em um total de 51,16% dos que ingressaram em 2016) e 40% são das cotas (37,84% do total de cotistas ingressantes em 2016).

Importa destacar ainda que, do total de matrículas realizadas no ano de 2016 (253), encontravam-se ativas na instituição no ano de 2019 apenas 179. Sendo assim, no lastro compreendido entre os anos de 2016 e 2019, 74 estudantes deixaram de integrar o corpo discente da instituição, quase 30% do total. O caminho percorrido por esses desligamentos pode ser identificado ano a ano, com perdas das mais variadas formas: evasão, cancelamento, transferência e trancamento com destaque para a evasão que assume cerca de 71% dos casos.

A instituição escola, conforme será visto, tem reproduzido, no processo educacional, as relações desiguais, alienantes, fragmentadas e hierarquizadas vividas por esses jovens na sociedade capitalista. A reprodução desses elementos se expressa diariamente nas práticas pedagógicas que iremos analisar.

Importa, ainda, destacar que essa reprodução, apesar de hegemonicamente direcionar as práticas pedagógicas, não as homogeneiza. Nesse sentido, a perspectiva da contradição é essencial para a análise. Isso porque “(...) a reprodução, via escola, [...], que efetivamente ocorre, não se dá de forma linear, mas por mediações de diferentes naturezas. [...] o trabalho escolar pode, igualmente por mediação, desenvolver um tipo de relação que favorece a ótica dos dominados” (Frigotto, 2010, p.60).

Por isso, conferir destaque àquelas práticas pedagógicas que se desenvolvem sob uma perspectiva integradora, libertadora, crítica e geradora de consciência de classe é um processo essencial não apenas para buscar a essência desse fenômeno, mas, principalmente, para encontrar resistências, instrumentos e estratégias de luta.

Logo, não cabe a uma determinada prática específica assumir esse ou aquele compromisso. Nesse sentido, não é próprio de uma determinada prática fortalecer o projeto de educação hegemônico da classe dominante ou, de outra, dar voz e desenvolver uma contra-hegemonia em favor dos interesses da classe trabalhadora.

Para conhecer essa realidade elencamos a prática do ensino e a da extensão. Propomos como procedimento metodológico além da revisão bibliográfica essencial acerca do tema amparada, especialmente em Gramsci como teórico balizador das reflexões, a pesquisa qualitativa documental e de campo com entrevistas e observação.

³ Aqueles cujas matrículas eram de 2016, mas o tempo de realização do curso excedia 4 anos / períodos eram os que provavelmente receberam a numeração de matrícula de 2016 decorrente de processos de transferência, tendo ingressado em anos anteriores e, por esse motivo, não foram estimados nessa análise

Entre os documentos a serem analisados estão Projetos Político-Pedagógicos de Curso – PPCs dos cursos de ensino médio integrado ao técnico, dos dois últimos Plano de Desenvolvimento Institucional do IFFluminense - PDI . e de outros. Já na pesquisa de campo selecionamos: o ensino e a extensão. Entendemos que ambas as dimensões estão cercadas de relações pedagógicas próprias e carregam em si uma multiplicidade de métodos, metodologias, estratégias, artifícios, habilidades, competências, objetivos, metas, atribuições e concepções de educação que revelam processos dialéticos de disputa de projetos de educação distintos.

Importa destacar que, para a análise das relações pedagógicas presentes nas práticas do ensino, utilizaremos tanto a técnica de observação dos conselhos de classe e das reuniões pedagógicas, quanto a de entrevistas com docentes e discentes.

Da mesma forma propomos a observação dos projetos de extensão por meio do acompanhamento direto das atividades extensionistas com vistas a perceber as relações pedagógicas ali existentes e como essa prática contribui para a formação da classe trabalhadora.

Acreditamos que, ao conhecermos essas práticas, lidaremos com as relações que as movimentam e lhes dão sentido, lidaremos com seus planejamentos, suas intenções, suas subjetividades, mas também com seus resultados, seus registros e suas percepções. Veremos em que elas contribuem para a alienação dos trabalhadores, em que elas somam na luta de classes e o que alimentam na construção da consciência dos trabalhadores, bem como de que forma elas disseminam hegemonia ou erguem novas hegemonias.

Gramsci (1991, p. 9), nesse sentido, afirma: “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”. Como condição para a construção da hegemonia pelostrabalhadores, a escola, então, deve ser disputada na direção de ser capaz de garantir tanto o desenvolvimento intelectual quanto as habilidades instrumentais de seus estudantes, estabelecendo a todo instante a relação entre trabalho e educação.

As inquietações presentes neste projeto de pesquisa são problemas reais, da nossa vida e do nosso cotidiano profissional⁴. Antes de se tornarem problemas de pesquisa e indagações teóricas, elas foram, por muitos anos, questões da vida prática e profissional.

Temos esperança de, assim, propor um perfil de formação que, de fato, traga consciência para a classe trabalhadora, que eduque seus quadros dirigentes e capacite-os a, inclusive, construir sua própria escola: uma escola desinteressada e que forma igualmente a todos para serem dirigentes ou para controlar os que dirigem.



⁴ Essa pesquisa parte de um problema da vida prática, de questões que se colocam cotidianamente para os sujeitos no ambiente escolar. Atende, assim, à premissa de que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (Minayo, 2001, p. 17).

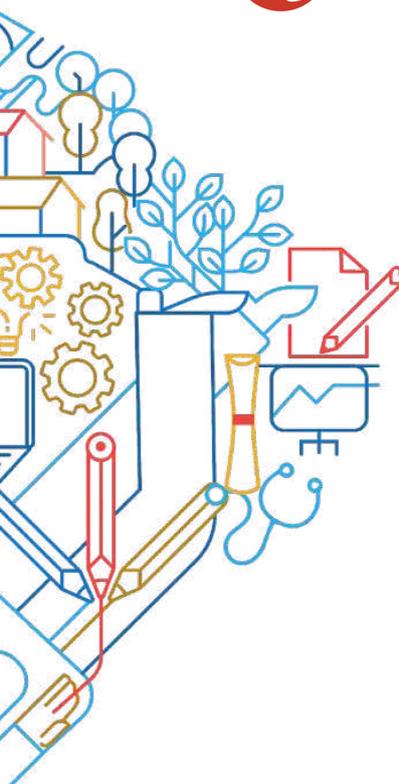


Referências Bibliográficas:

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010. MÉSZAROS, I. A educação para além do capital. Tradução Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M.C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: _____ (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.



O BANCO DE IMAGENS

EIXO TEMÁTICO: HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Claudio Oliveira Muniz¹

O Banco de Imagens Darcy Ribeiro é o espaço de guarda, conservação e preservação do acervo da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch (ETEAB), em São Cristóvão², no Rio de Janeiro, subordinada a Fundação de Apoio as Escolas Técnicas (FAETEC), sendo o seu uso público e gratuito. O acervo reúne a documentação impressa e audiovisual do Educação pela TV que foi o projeto de videoeducação nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), coordenado por Darcy Ribeiro. Esse material foi produzido pelo Complexo de Produção Tele Educativa, subordinado à Secretaria Extraordinária de Projetos Especiais, que esteve instalado no prédio onde hoje se encontra a ETEAB.

Os programas e vídeo aulas foram veiculados de 1983 a 1987, e de 1991 a 1996, em canal aberto pela TV Manchete que exibia a grade de programas durante uma hora. Assim, diariamente, eram apresentados três programas, que eram informados pela própria emissora antecipadamente. Os programas e vídeo aulas eram também copiados em fitas de VHS e enviados aos CIEPS para serem exibidos nas salas de vídeo. Essa programação era organizada por um videoeducador, e assistida seja por alunos ou professores em formação, que posteriormente reviam a programação com a Professora Orientadora, de acordo com o ritmo de cada turma. A eficácia do programa educacional via TV dependia, para a sua total eficácia, de uma atividade escolar mais envolvente, como os debates que aconteciam nos cineclubes após as exposições. Os educandos, crianças ou adultos, eram acompanhados por um professor ou orientador que, interagindo com eles, estimulava-os a observar certos aspectos e depois os incentivava a se expressarem emitindo opiniões ou dúvidas.

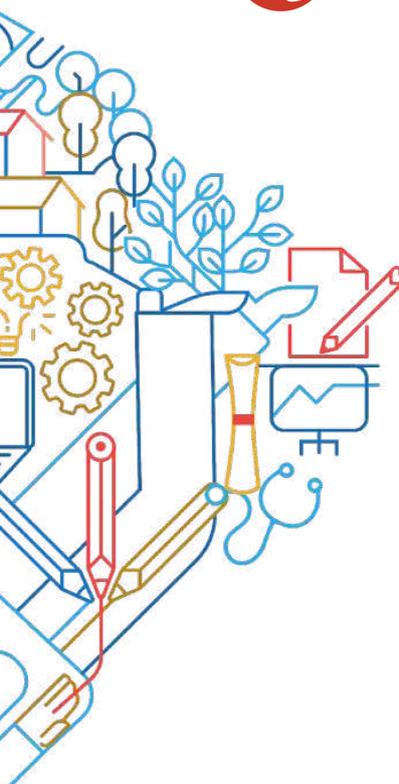
A veiculação da programação ocorreu no primeiro e segundo governos de Leonel de Moura Brizola, no Rio de Janeiro, durante a implantação do 1º e 2º Programa Especial de Educação (1º e 2º PEE). A maior incidência de produção e veiculação dessa programação ocorreu no segundo governo, de 1991 a 1996, de modo a utilizar os meios de comunicação de massa, para reduzir os danos do desmantelamento dos CIEPS no governo de Moreira Franco, de 1987 a 1991.

O acervo conta com o material bruto e inédito das gravações que não foram exibidos que são trechos de depoimentos, partes de entrevistas não utilizadas na edição final dos programas, testes de gravações, entrevistas, imagens que teriam sido



¹ Professor concursado da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch (ETEAB). Desde a fundação da escola dá aulas na disciplina de Técnicas de Gerenciamento de Informações no curso de Produção Audiovisual (PAV). Em 2019, passou também a dar aulas na disciplina Produção Executiva. Também é pesquisador do Banco de Imagens Darcy Ribeiro. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Preservação e Gestão do Patrimônio Cultural das Ciências e da Saúde da Casa de Oswaldo Cruz (PPGPAT/COC), no qual defendeu a dissertação intitulada “O acervo do Banco de Imagens Darcy Ribeiro”, sob orientação da Profª. Dra. Ana Luce Girão Soares de Lima, em 2022. Contato: claudioliveiramuniz@gmail.com

² Avenida Bartolomeu de Gusmão, número 850, São Cristóvão, Rio de Janeiro.



realizadas para outros projetos, registros documentais dos campi que ainda estavam em construção da Universidade de Brasília (UNB) e da Universidade do Norte Fluminense (UNF), ambas idealizadas por Darcy Ribeiro, além de gravações com inaugurações e festividades em diversos CIEPS.

O Banco de Imagens Darcy Ribeiro possui em sua totalidade 4500 fitas de vídeo, dentre essas 90% são fitas BETACAM SP³ de 90 minutos, com as matrizes dos programas originais, totalizando 600 episódios editados e prontos, e um número menor de fitas U-Matic⁴ e de fitas VHS⁵. Muitos dos programas e vídeo aulas permanecem atuais apesar de terem sido gravados nas décadas de 80 e 90.

O Banco de Imagens Darcy Ribeiro é, portanto, um patrimônio da ETEAB que reconhece o valor de seus programas e aulas contribuindo para a o legado e a memória de uma proposta educacional que visava atender as minorias do estado do Rio de Janeiro. As fitas de vídeo que compõem o acervo do Banco de Imagens Darcy Ribeiro são a prova material dessa iniciativa, notadamente no campo da videoeducação.

As condições do Banco de Imagens Darcy Ribeiro corroboram a crítica de Darcy Ribeiro ao destino educacional de nosso país. As críticas de Darcy Ribeiro permanecem vivas quando observamos os efeitos nocivos do Novo Ensino Médio, da redução de disciplinas como Filosofia, Artes e História, da educação mecanicista e do empreendedorismo escolar. Essas incorporações ao currículo pela gestão escolar se mostram revolucionários, “novidadeiros” e salvacionistas, mas possuem o mesmo verniz ideológico do neoliberalismo criticado por Darcy Ribeiro.

Esses aspectos apontam para o “projeto de derrocada” da Educação, que em nosso tempo deixa de ser um direito para tornar-se uma mercadoria, reconhecendo que as relações materiais e as relações de dominação estão presentes nesse debate. A resistência existe, conforme Darcy Ribeiro declarou, mas para isso, há a necessidade do desenvolvimento de uma educação libertária que possibilite ao trabalhador escolher de forma livre o seu caminho independente das condições em que foi formado.

Nesse contexto, o Banco de Imagens Darcy Ribeiro resgata a memória educacional dos 500 CIEPS construídos só no Rio de Janeiro, em um programa educacional destinado a educar meio milhão de crianças, pondo em prática as ideias de Anísio Teixeira e do Movimento Escola Nova. Além disso, criticamos a falta de apoio e de medidas que tornem os arquivos públicos acessíveis de modo a viabilizar o acesso à informação na luta pela educação. Somente ações que tornem os acervos organizados e acessíveis, e permitam o debate público em torno de direitos sociais permitirão a construção de uma proposta melhor para a educação.

A difusão do acervo do Banco de Imagens Darcy Ribeiro contribui para a história da educação pública no Rio de Janeiro, pois o apagamento dessa trajetória faz com que a sociedade se torne um campo aberto para o esquecimento e a destruição dos

³ BETACAM SP (Beta Camera Special Player) é uma família de equipamentos analógicos de uso profissional para televisão, com bitola de meia polegada (1/2”) nas fitas magnéticas, que reúne câmeras de videoteipes para gravação, aparelhos de videoteipes para edição e fitas magnéticas de 90, 60, 20 15 e 5 minutos, criados pela empresa japonesa Sony em 1982.

⁴ A fitas U-Matic trata-se de outra família de fitas analógicas também fabricadas pela Sony.

⁵ O VHS (Vídeo Home System) foi o primeiro suporte de fitas magnéticas para vídeo lançados a nível doméstico a partir de 1980, que funcionava nos conhecidos aparelhos de vídeo-cassete.

direitos sociais, da negação da ciência e de manifestações cada vez mais explícitas do autoritarismo que pedem pela violência do estado.

Esse acervo apresenta características históricas que despertam o interesse daqueles que estudam as propostas de Darcy Ribeiro. Nesse sentido buscamos tornar o Banco de Imagens Darcy Ribeiro mais conhecido na ETEAB e fora da escola, para que a comunidade escolar se aproprie desse patrimônio e obtenha amplo uso de seu acervo, no seu contexto histórico, político, educacional, social e arquivístico. Acreditamos que cada vez mais os alunos irão se apropriar do material audiovisual estudando, exibindo e utilizando nas suas realizações. Pudemos verificar o aumento do interesse pelo acervo a partir da motivação de alunos, professores e funcionários em quererem saber mais sobre o que foi o Educação pela TV e os CIEPS.

Esperamos também que outras instituições e segmentos participem da reestruturação e manutenção do Banco de Imagens Darcy Ribeiro na busca por novos recursos que oportunizem melhores condições de acondicionamento e a ampliação das propostas de digitalização. Pretendemos estabelecer uma seleção do que se encontra ainda em fitas de vídeo mediante sugestão da equipe, propondo a digitalização e estabelecendo uma proposta de acesso ao segmento de vídeo-aulas e programas que estão digitalizados. Os alunos são unânimes em dizer que gostariam de estagiar no Banco de Imagens Darcy Ribeiro nos próximos anos e que gostariam de estar envolvidos com a digitalização e a divulgação do acervo. Quanto as propostas disseram que gostariam de participar de eventos que auxiliassem na divulgação do Banco de Imagens Darcy Ribeiro. A intenção é que eventos ligados ao Banco de Imagens Darcy Ribeiro venham a fazer parte da rotina da ETEAB.

Referências bibliográficas:

BARROS, T. H. B. Sem gestão não há difusão e acesso. Aspectos histórico-conceituais da arquivística canadense e brasileira. *Revista Acervo*, Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, v. 33, n. 3, p. 68-85, set./dez. 2020.

CABRAL, R. M. Arquivo como Fonte de Difusão Cultural e Educativa". *Revista Acervo*, Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 35-44, jan./jun. 2012.

CHAVES, M. A. Giro conceitual e de prática no programa de difusão do APESP. *Revista do Arquivo*, edição número 10, Ano V, p.54-55, junho de 2020a.

CHAVES, M. A. O papel da difusão para o fortalecimento da identidade de arquivo. *Revista do Arquivo*. edição número 10 de 2020, Ano V, p.77-92, junho de 2020b.

DUFF, W. VII Reunião Brasileira de Ensino e Pesquisa em Arquivologia - REPARQ 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vP7T1KWTZ14&t=1587s>> Acesso em 28/08/2022.





DUFF, W. Mediação Arquivística. In: EASTWOOD, T. & MACNEIL, H. *Correntes atuais do pensamento arquivístico*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

FREIRE, P. *A Pedagogia do Oprimido*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.



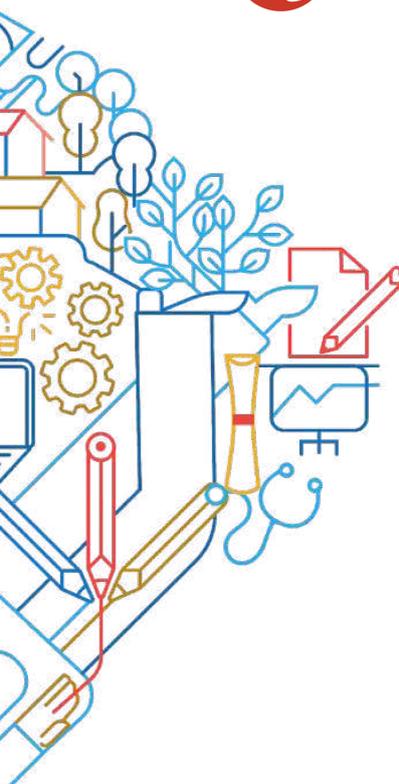
GARCIA, R. Prata da Casa. *Revista do Arquivo*, Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo, Ano VII, nº 13, p. 225-234, dezembro de 2021.



ROCHA, E. C. F & PARRELA, I. D. “Com a palavra, o usuário” O que dizem os usuários do Arquivo Nacional sobre suas pesquisas na instituição. *Revista Acervo*, Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, v. 33, n. 3, p. 227-238, set./dez. 2020.

ROCKEMBACH, M. Difusão em arquivos: uma função arquivística, informacional e comunicacional. *Revista Informação Arquivística*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 98-118, jan./jun., 2015.

RODRIGUES, G. M. A difusão digital de dados em ciências humanas e sociais – Guia de boas práticas éticas e jurídicas. *Revista Acervo*, Rio de Janeiro, v. 33, n.3, p. 221-225, set./dez. 2020.



MINICURSO: INTRODUÇÃO AO ALFA DE CRONBACH

Argemiro Midonês Bastos¹

Palavras-chave: Pesquisa, Questionário, Validação.

Resumo

O Alfa de Cronbach desempenha um papel fundamental na avaliação da qualidade e confiabilidade de instrumentos de medida psicométrica. Sua utilização adequada permite que os pesquisadores desenvolvam escalas mais precisas, confiáveis e válidas, garantindo a robustez das conclusões tiradas a partir dos dados coletados. O objetivo deste minicurso é fornecer uma compreensão abrangente do Alfa de Cronbach, uma medida de consistência interna amplamente utilizada na avaliação da confiabilidade de escalas e questionários. Os participantes aprenderão a calcular o Alfa de Cronbach, interpretar seus resultados e aplicar esse conhecimento em pesquisas e avaliações. O minicurso será dividido em sessões teóricas e práticas, permitindo aos participantes adquirirem tanto o entendimento conceitual quanto a habilidade de aplicar o conhecimento de forma prática. As sessões serão estruturadas da seguinte forma: 1) Introdução ao Alfa de Cronbach (Teórica): Explicação dos conceitos de consistência interna e confiabilidade, apresentação dos fundamentos teóricos do Alfa de Cronbach, discussão sobre a importância do Alfa de Cronbach em pesquisas e avaliações; 2) Cálculo do Alfa de Cronbach (Prática): Demonstração passo a passo do cálculo do Alfa de Cronbach usando dados reais, Uso de software estatístico (como Excel, SPSS ou R) para realizar os cálculos; 3) Interpretação dos Resultados (Teórica): Guia para interpretar os valores do Alfa de Cronbach, Discussão sobre o que valores altos e baixos podem indicar sobre a consistência interna da escala; 4) Aplicações Práticas (Prática): Exemplos de situações reais em que o Alfa de Cronbach é aplicado, Discussão sobre como usar os resultados para aprimorar a validade e confiabilidade das avaliações. Este minicurso destina-se a estudantes, pesquisadores, profissionais de psicologia, educação e áreas afins que estejam interessados em entender e aplicar a medida de confiabilidade Alfa de Cronbach em suas pesquisas e práticas profissionais. Não é necessário ter um conhecimento prévio extenso em estatística, mas um entendimento básico será útil para acompanhar as sessões práticas. O minicurso terá duração de 2 horas, divididas em duas sessões de 1 hora cada, permitindo um equilíbrio entre teoria e prática. Recursos Necessários: Sala de aula (ou laboratório de informática) ou espaço de treinamento com capacidade para os participantes, projetor e tela para apresentações, e acesso à internet para demonstrações práticas e compartilhamento de recursos.



¹ Doutor em Biodiversidade e Biotecnologia. Docente efetivo no IFAP - argemiro.bastos@ifap.edu.br;



Principais Tópicos do Curso

- Introdução
- Noções de Estatística
- Necessidade de testes estatísticos na validação da pesquisa
- Uso de questionário
- Escala Likert
- Confiabilidade
- Alfa de Cronbach
- Considerações
- Aplicações
- Atividade

Metodologia de Ensino

A metodologia para execução deste minicurso consistirá em exposição dialogada, abordando a necessidade de validação e confiabilidade dos resultados de questionários aplicados em pesquisas. Os participantes serão convidados a contribuir, apresentando seus objetos de pesquisa e, a partir do enfoque do minicurso, poderá haver sugestões de aplicação da ferramenta apresentada. Após a execução do minicurso, espera-se avaliar a percepção dos cursistas sobre a importância e necessidade de avaliar a confiabilidade de questionários aplicados durante a etapa de formulação de itens que comporão os questionários de pesquisa.

Duração da Atividade: 2 Horas de Ocorrência

Quantidade de Vagas: 20

PRODUTO EDUCACIONAL: UM RELATÓRIO TÉCNICO SOBRE CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CEFET/RJ

EDUCATIONAL PRODUCT: A TECHNICAL REPORT ABOUT CEFET/RJ
INTEGRATED HIGH SCHOOL COURSES

Ana Letícia Couto Araujo¹
Leonardo Leonidas de Brito²

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Educação Profissional e Tecnológica.
Educação Básica. Formação Continuada de Professores. Rede Federal.

Key-words: Integrated High School Courses. Professional and technological education.
Basic Education. Teachers Continuan Education. Federal Network.

No âmbito do presente Seminário, este resumo expandido, que pode ser inserido no eixo temático sobre Formação de professores e educadores para a Educação Profissional, tem o propósito de apresentar o Produto Educacional (PE) resultante da pesquisa que desenvolvemos durante o curso de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Colégio Pedro II (CP2), entre os anos de 2021 e 2023.

O objetivo central do PE foi construir um relatório técnico que colaborasse com a orientação pedagógica dos profissionais docentes e técnico-administrativos em educação do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) que atuam nos vinte e quatro cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) da instituição.

No cerne deste objetivo está a defesa da vinculação orgânica do EMI à Educação Básica, primeiro nível a compor a educação escolar brasileira, o que implica a sua oferta como direito público subjetivo. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica³ (EPT), o EMI está compreendido no conjunto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

Inspirados pelo pensamento de Rizzatti *et al.* (2020), elaboramos o PE pensando no seu potencial interacional junto a esses trabalhadores da educação, entre os quais identificam-se profissionais, inclusive docentes, cuja formação inicial nem sempre corresponde a um curso de licenciatura. É sabido que o caráter técnico-profissional do EMI faculta a profissionais não licenciados, com reconhecida experiência técnica no mundo do trabalho, o exercício da docência em cursos da EPTNM⁴.

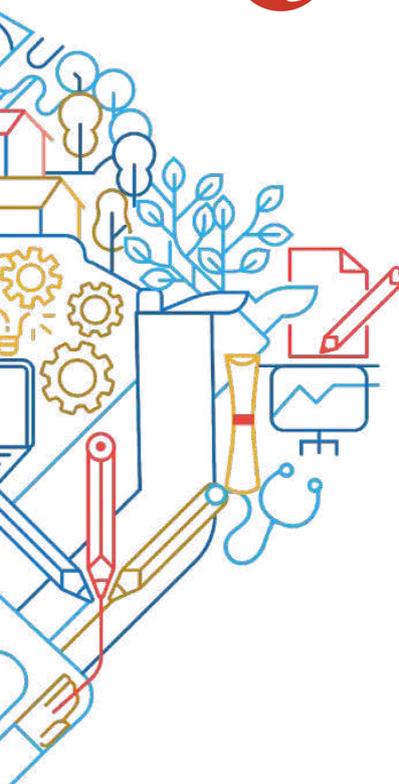
A previsão da orientação daqueles educadores relaciona-se ao propósito de lhes oportunizar reflexões sobre os aspectos teóricos e político-pedagógicos do EMI na sua base conceitual, no cenário educacional e social brasileiros, para, então, alcançar



¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (CP2/PROFEPT), Bacharel e Licenciada em Pedagogia (UERJ), pedagoga do CEFET/RJ. E-mail: ana.araujo@cefet-rj.br.

² Pós-Doutor em Educação Profissional e Tecnológica (IFRN), Doutor em História Social (UFF), docente permanente do PROFEPT/CP2. E-mail: leonardo.brito.1@cp2.edu.br.

³ De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT, esta é reconhecida como "modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes" (BRASIL, 2021).



a sua prática profissional. Sobre esse ponto, destacamos a ação, também abordada no PE, que se relaciona com o trabalho de elaboração e atualização de cada projeto pedagógico de curso (PPC), mediante os desafios contemporâneos impostos à formação escolar que o EMI consubstancia.

Durante o curso de mestrado, realizado no cenário da pandemia de Covid-19, o interesse pelo assunto exsurge a partir da adoção excepcional do sorteio público no processo seletivo dos estudantes para o acesso ao EMI do CEFET/RJ, que ingressaram na instituição nos anos letivos de 2021 e 2022.

Historicamente, esse processo acontece mediante a aplicação de provas que abordam o conteúdo curricular do Ensino Fundamental, etapa da Educação Básica que antecede o Ensino Médio. A inflexão nesse modelo, em função das restrições sanitárias impostas pela pandemia, gerou insatisfação de integrantes da comunidade escolar adeptos ao clássico exame admissional e deu margem a controvérsias em torno do formato ideal para a seleção dos candidatos a uma vaga nos cursos.

A disputa de opiniões em torno do tema fez-se acompanhada de argumentos que acenaram para diferentes compreensões sobre quem teria o direito de ser estudante do EMI da instituição. Outrossim, evidenciaram-se, para nós, contradições importantes circundando o próprio conceito de EMI, formação escolar situada na interface da educação profissional e tecnológica e a educação básica.

Sob a consideração de que as visões apresentadas correspondiam a diferentes concepções de mundo, conforme a “linha consciente de conduta moral” que as orientava ideologicamente (GRAMSCI, 1982, p. 7), tal qual o papel de destaque que a linguagem verbal assume como expressão semiótica fundamental para a edificação dessa consciência (BAKHITIN, 2014), identificamos, no cenário observado, um terreno fértil à discussão que nos propúnhamos na pesquisa.

Assim, nos debruçamos a pesquisar sobre a inserção do EMI na organização da educação brasileira e a necessidade de oferecer à comunidade escolar da instituição abordada um material que colaborasse com a construção de percepções mais críticas sobre o valor social do EMI, seu potencial como política pública de educação e os desafios da sua democratização junto à classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 1999).

Nesse sentido, privilegiamos a construção e a defesa de um PE que consubstanciasse um Relatório Técnico voltado a apresentar os resultados dessa pesquisa, convidando os seus leitores a impulsionarem o debate acerca da urgência de se redefinirem os parâmetros de acesso ao EMI de instituições federais de educação pública.

O referencial teórico adotado durante a pesquisa que culminou no produto educacional aqui apresentado concentra autores dedicados ao estudo e à discussão do EMI como oferta escolar que adota o trabalho como princípio educativo (RAMOS, 2017; CIAVATTA & RAMOS, 2012; SAVIANI, 2007) e tem sua origem na concepção socialista de educação, sustentada pelas perspectivas da formação humana omnilateral e da politecnicidade (MANACORDA, 2010; RODRIGUES, 2008; SAVIANI, 2003).

⁴ Em que pese constar no Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que a “formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”, a mesma legislação admite como profissionais da educação aptos a atuar no itinerário da formação técnica e profissional do Ensino Médio aqueles com “notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado”, de acordo com o inciso IV Art. 61.

Incorporamos os estudos de BAKHTIN (2014) e GRAMSCI (1999) para tratarmos do fenômeno analisado a partir da sua manifestação como sintoma de uma disputa de poder, a qual reflete o tensionamento presente na disputa social por hegemonia política-cultural, travada no contexto da luta de classes. O papel da linguagem e da língua assume centralidade nessa disputa, assentada radicalmente sob bases ideológicas que expressam visões de mundo divergentes, quando não antagônicas.

No que tange ao percurso metodológico, a escrita do PE foi subsidiada pela pesquisa desenvolvida no decurso do mestrado, que teve caráter qualitativo e utilizou como *corpus* de análise documentos institucionais publicados na página eletrônica do órgão e legislações que regulam a educação nacional.

A partir do que verificamos no *corpus* documental, baseamo-nos na legislação educacional atualmente em vigor e no referencial teórico selecionado para confrontar a prática da seletividade estudantil que dá acesso ao EMI da instituição e a ideologia da meritocracia que a sustenta, analisando o fenômeno sob as lentes do método do materialismo histórico-dialético.

A elaboração do PE teve como horizonte o alcance da comunidade interna à instituição, especialmente dos profissionais que atuam no EMI, a destacar os responsáveis pela construção/revisão dos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs). Dessa forma, além de dedicar um capítulo a abordar os aspectos conceituais e epistemológicos que cercam a definição dessa formação escolar, contemplamos outro dedicado a apresentar os cursos de EMI no âmbito do CEFET/RJ, considerando o caráter multicampi da instituição e a diversidade de eixos tecnológicos em oferta.

Um terceiro capítulo tratou de orientar o trabalho de elaboração e atualização dos PPCs, documento institucional que abriga as principais informações a respeito de cada curso técnico, incluindo seu currículo integrado, formas de avaliação da aprendizagem, perfil de egresso, serviços de orientação ao estudante etc.

O último capítulo do PE foi dedicado à discussão sobre os desafios que o princípio formativo do EMI enfrenta na atualidade, frente ao advento da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que consubstanciou modificações na Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), alterando a configuração do Ensino Médio. Encaminharam-se possibilidades de resistência para o enfrentamento das perdas que essas alterações representam, no que toca à formação humana pretendida sob os auspícios da omnilateralidade e da politecnia.

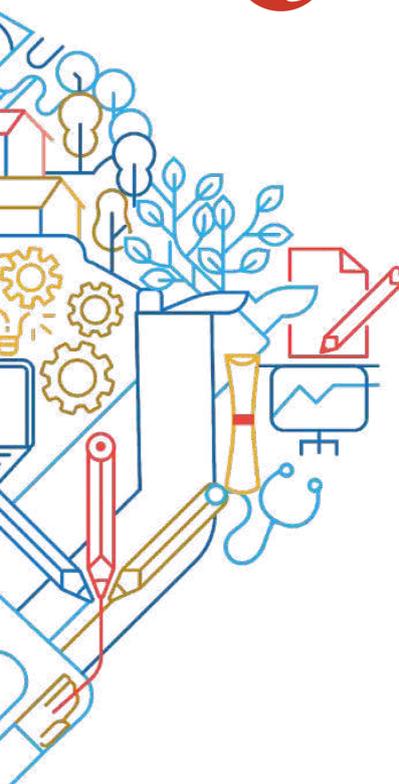
Em que pese seu conteúdo direcionado ao público de uma instituição educacional específica, arriscamos dizer que o PE contém elementos elucidativos com potencial para provocar reflexões que vão além dos limites locais, alcançando a realidade de outros espaços de educação pública onde o EMI se faz presente.

Referências bibliográficas:

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.





BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12021.pdf?query=vida%20escolar>. Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 mar. 2023.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, p. 307-315, 2012. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/26224>. Acesso em: 14 mar. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere - Vol. 1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MANCORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>>. Acesso em: 14 mar. 2023.

RIZZATTI, Ivanise. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.3895/actio.v5n2.12657>>. Acesso em: 02 out. 2023.

RODRIGUES, José. Educação politécnica. In: PEREIRA, I.; LIMA, Júlio (Orgs.).

Dicionário da educação profissional em saúde. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

O LUGAR E O NÃO-LUGAR, NO PERÍODO PÓS- PANDEMIA, DOS ALUNOS DA ESCOLA TÉCNICA DA FAETEC

THE PLACE AND NON-PLACE, IN THE POST-PAANDEMIC PERIOD,
OF THE STUDENTS OF THE FAETEC TECHNICAL SCHOOL

Ana Paula R. Coutinho¹

Maria Helena de Oliveira P. de Carvalho²

Resumo

Esse trabalho objetiva refletir sobre a ressignificação de lugar e não – lugar pelos alunos da Escola Técnica Estadual João Luiz do Nascimento, da rede FAETEC. Na perspectiva de um lugar e o não – lugar antropológicos relacionados ao processo de alteridade. Situa-se no relato de experiência porque as autoras são Orientadoras Educacionais dessa escola e vivenciaram esse momento, de retorno as aulas após o período de afastamento social imposto pela pandemia. O texto divide-se em duas sessões, a primeira aborda os conceitos de lugar e não-lugar no retorno às aulas, apontando as ressignificações do espaço escolar, no momento pós-pandêmico. A segunda sessão apresenta a importância dos afetos a partir de uma antropologia das emoções de Le Breton.

Palavras-Chave: Lugar - Não-Lugar, Afetividade, Pandemia

Abstract

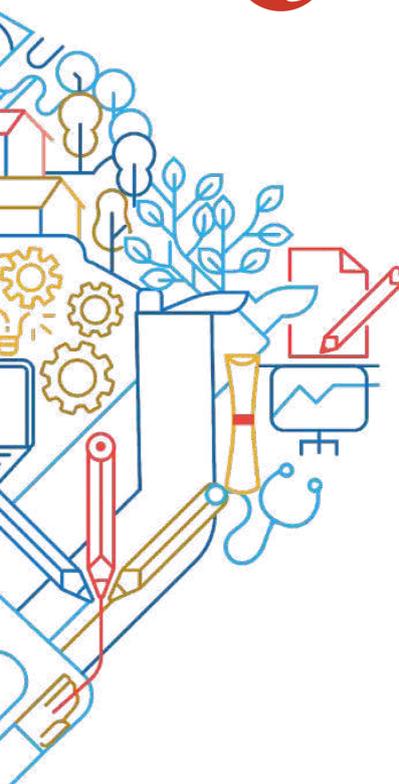
This work aims to reflect on the redefinition of place and non-place by students of the João Luiz do Nascimento State Technical School, part of the FAETEC network. From the perspective of a place and the anthropological non-place related to the alterity process. It is situated in the experience report because the authors are Educational Advisors at that school and they experienced this moment, returning to classes after the period of social distancing imposed by the pandemic. The text is divided into two sections, the first addresses the concepts of place and non-place in the return to school, pointing out the resignifications of the school space, in the post-pandemic moment. The second session presents the importance of affections from an anthropology of emotions by Le Breton.

Keywords: Place - Non-Place, Affectivity, Pandemic



¹ Doutoranda em Educação pela UCP - Universidade Católica de Petrópolis. Mestre em Educação - TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação (UNESA). Pós-graduada em: Psicopedagogia, Psicomotricidade, Educação Infantil, Educação Especial/ Inclusiva com ênfase em TGD, Neuropsicopedagogia, Neurociência Aplicada a Aprendizagem (IPUB/UFRJ) e Arteterapia. Graduada em Ciências Biológicas (UFRJ/ Cederj). Graduada em Pedagogia (UERJ/FEBEF), Gestão de Recursos Humanos (UNESA), Letras (UNESA), Administração (UNESA) e Ciências da Natureza (UNESA). Atualmente é Orientadora Educacional da FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro. ana.42140093@ucp.br

² Doutoranda em Humanidades, Culturas e Artes – Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO. Mestre em Humanidades, Culturas e Artes – Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO. Pós-graduada em Coordenação Pedagógica pela Faculdade de Educação/UFRJ, Graduada em Pedagogia pela UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais. Atualmente Orientadora Educacional da FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro mariahelena@unigranrio.br



Introdução

A Escola Técnica Estadual João Luiz do Nascimento – ETEJLN, da rede FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica, fica situada na Baixada Fluminense, situa-se em Nova Iguaçu, uma cidade do estado do Rio de Janeiro. Somos Orientadoras Educacionais concursadas, desde 2011, nessa unidade escolar.

A ETEJLN foi fundada em junho de 1980, através do Programa de Melhoria do Ensino – PROMEN, foi instituído o Centro Interescolar João Luiz do Nascimento, vinculado à Secretaria de Estado de Educação. Em março de 1981, o Centro Interescolar João Luiz do Nascimento foi fundado oficialmente, vinculado à Secretaria de Educação, até 1996. Em 1997 é integrado à FAEP – FUNDAÇÃO DE APOIO A ESCOLA PÚBLICA.

Em 1998 é reformado, equipado e entregue à comunidade para funcionar como Escola Técnica Estadual João Luiz do Nascimento. Os cursos técnicos oferecidos, integrados ao nível médio, são: Eletrônica, Eletrotécnica, Administração e Edificações.

E nessa escola em 2020, saímos no dia 13 de março, para ficarmos afastados 15 dias e retornamos em agosto de 2021. Vivíamos a pandemia da COVID-19, que trouxe desafios complexos para toda sociedade e em especial para educação. Num primeiro momento fomos para um lugar de isolamento, em seguida para um não-lugar, num mundo virtual, mediado pela tecnologia, uma aproximação não-física. Os lugares e os não lugares estavam em xeque. Diante de uma realidade onde não há mais partilha e interação, e você pode estar cercado de pessoas, mas sozinho, os afetos ligados ao lugar, teve peso relevante nos processos cognitivos.

Nesse texto evocamos a questão do lugar e do não-lugar pós-pandemia, na concepção de Marc Augé em sua clássica obra “Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade”, em complementaridade com a antropologia das emoções de Le Breton onde a abordagem subjetiva das emoções, trata dos afetos, daquilo que nos é próximo como facilitador dos processos cognitivos.

O Lugar e o Não-Lugar

Todo aluno tem um lugar de pertencimento, como chama Augé (1994, p. 73), um lugar identitário, relacional e histórico. Nesse lugar criam-se laços fortes, que permeiam a imaginação, individual e coletiva, oportunizando uma relação de pertencimento. Pessoas sempre se relacionam aos lugares, seja de pertencimento ou em transição.

Na perspectiva de lugar e não-lugar de Augé (1994) é primordial para a análise da problemática da escola no período pós – pandêmico, uma vez que por meses, o lugar tornou-se social. Isolados, os alunos se apropriaram de redes de comunicação, espaços virtuais e integração.

Afetividade e Cognição

Diante dos desafios do pós-pandemia, o que mais assinalou a nossa prática foram as dificuldades enfrentadas pelos alunos ao retomar os estudos presenciais, com suas frustrações e crises de ansiedade. A pandemia nos fez enxergar o quanto estes jovens perderam o chão debaixo dos pés e como se encerrou a ilusão de um futuro programado. Rompimento com um mundo que lhe era familiar e conhecido para encarar pela primeira vez a insegurança e a incerteza do futuro. O que seria uma transição habitual e esperada, diante da simultaneidade entre a transição da adolescência para a vida adulta e para o mundo do trabalho ou universidade, se tornou fonte de agitação dolorosa, diante das preocupações com a situação de crise, enfrentada enquanto indivíduo e como família.

A situação imposta pela pandemia exigiu um conjunto de habilidades, saberes, percepções emocionais e cognitivas em desproporção às suas possibilidades. Constatamos como um evento pode impactar a experiência pessoal de um indivíduo, sua avaliação dos acontecimentos e sua forma de ser e estar no mundo, que inevitavelmente pode impactar outros indivíduos num mesmo espaço e tempo.

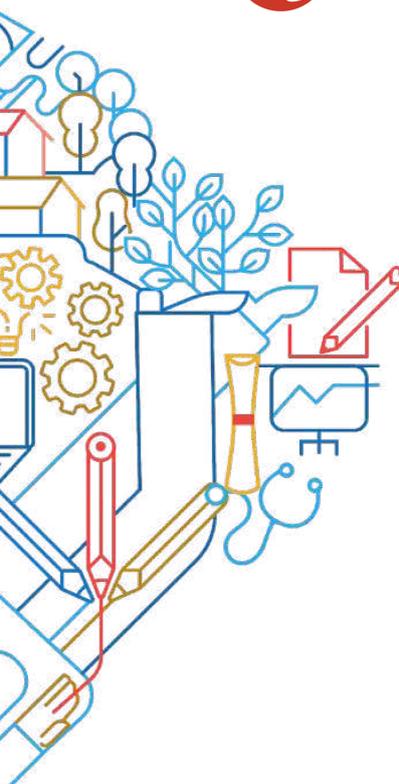
A afetividade relaciona-se com o sentido, ela não finca suas raízes apenas na concretude presente de uma situação; ela pode antecipar um acontecimento e assim misturar-se ao imaginário ou fantasias, os quais igualmente produzem emoções reais [...] O imaginário projeta significado sobre o acontecimento futuro e fabrica antecipadamente uma emoção que repercute fortemente sobre o momento presente. (LE BRETON, 2009, pg. 147).

A pandemia trouxe o presságio de que algo ruim ou prejudicial poderia acontecer conosco ou com alguém mais próximo, expondo a cruel realidade da fragilidade dos corpos. Foram corpos afetados por uma crise que colocou em xeque o modelo de sociedade que conhecíamos e que não foi apenas sanitária, mas econômica, política, social, ambiental, etc. O impacto do distanciamento nas interações sociais, a falta do encontro pessoal, do toque físico, a relação olho no olho.

A organização da vida diante das telas, através das aulas virtuais ou pelo seguimento das trilhas de aprendizagem, num espaço onde tudo acontecia ao mesmo tempo e em todo lugar, tornou-se uma experiência angustiante. Se tornou difícil reelaborar todo o excesso de informações, a partir de uma realidade de relações nulas. Este novo formato, eletronicamente mediado se traduz, não apenas em novas práticas sociais, mas em alterações da própria vivência do espaço e do tempo, produzindo relações frágeis e fáceis de serem abandonadas (BAUMAN, 2005).

Pois quando ao atribuímos ao lugar valor à medida que o conhecemos e o experienciamos de forma cinestésica, tátil, olfativa e visual, poderíamos dizer, até mesmo espiritual, este lugar nos traz segurança e estabilidade. Dessa forma, os afetos ligados ao lugar, tem peso relevante nos processos cognitivos. O que nos traz à lembrança Piaget que evidenciou que não existe processo cognitivo sem trabalho afetivo e vice-versa. A inteligência não pode ser concebida sem uma afetividade que nela se impregne. (Jean Piaget, 1968 apud Le Breton, 2009). Piaget, em sua teoria mostrou por vezes,





que a inteligência sensório-motora está presente e acontece antes, às vezes até por anos, da compreensão intelectual. Para tal se faz necessária a cooperação e interação entre as pessoas.

Considerações Finais

Diante do exposto, podemos relatar que a noção de lugar e as relações construídas nesse período pós-pandemia na escola, modificou de maneira significativa o contexto educacional. Nos propusemos a verificar as relações existentes e analisar os sentimentos de pertencimento ao lugar: escola, nos impulsionam ao olhar pesquisador, nesse período atípico da pandemia, refletindo além das questões pedagógicas e mediando as relações entre: alunos e alunos, alunos e professores e alunos e pais.

Finalizando, retomamos as questões que Marc Augé e Le Breton, nos trazem, em que os lugares nos provocam a pensar, pelo conceito de alteridade, a nos colocarmos no lugar do outro, bem como a importância dos afetos a partir de uma antropologia das emoções, uma vez que essa vivência pandêmica, inédita para todos nós, ressignificou os lugares e não -lugares, públicos e privados, o cuidar do eu e do outro.

Referências bibliográficas:

AUGÉ, Marc. **Não-lugares:** introdução a uma antropologia da sobremodernidade. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. 2005

LE BRETON, Daniel. **As paixões ordinárias:** antropologia das emoções. Petrópolis: Vozes, 2009

Daniela Rebello Pereira Sylvestre¹

Márcia Gonçalves de Oliveira²

Palavras-chave: Multiletramentos, Educação profissional, Vídeo e Rubrica

O resumo é o relato de uma proposta de prática pedagógica, decorrente de uma pesquisa para dissertação no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), em andamento. A proposta de pesquisa insere-se na linha de pesquisas de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), voltada para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com objetivo geral de desenvolver os multiletramentos dos estudantes. A fim de comprovar se esse objetivo pode ser alcançado, propõe-se um objetivo específico que é: Elaborar grades de correção por rubricas para avaliação de texto multimodal como vídeo.

A proposta de prática pedagógica está acontecendo em uma escola de ensino médio profissionalizante. Os alunos foram convidados a ler a obra literária “A hora da estrela” de Clarice Lispector e divididos em grupos estão desenvolvendo suas pesquisas para a culminância em um seminário de Literatura, em novembro. Cada grupo tem um tópico específico para pesquisar, a saber: 1) História dessa obra literária e biografia da autora; 2) Resenha da obra; 3) Problemas sociais apresentados na obra; 4) Análise crítica da personagem principal, Macabéa; 5) Análise do desfecho final e comparação com o título da obra e 6) Análise crítica do “trabalho” das personagens na obra.

A apresentação do seminário tem como critério a apresentação oral com utilização de vídeos criados por eles e pesquisa escrita. Previamente, para avaliação dos vídeos foram criadas coletivamente as rubricas.

Há na nossa sociedade uma indissociabilidade relevante entre o oral e o escrito, visto que vivemos em um mundo multimodal e multimídia, cujas relações entre práticas sociais e de linguagem se entrecruzam em múltiplas semioses e tudo se (re)constrói rapidamente entre as fronteiras do mundo digital e do analógico.

O texto eletrônico, segundo Chartier (1999), é móvel, flexível, aberto, passível de recorte, recomposição, extensão e edição. Isto complexifica a produção e compreensão dos textos, uma vez que o leitor se transforma também no autor do texto.

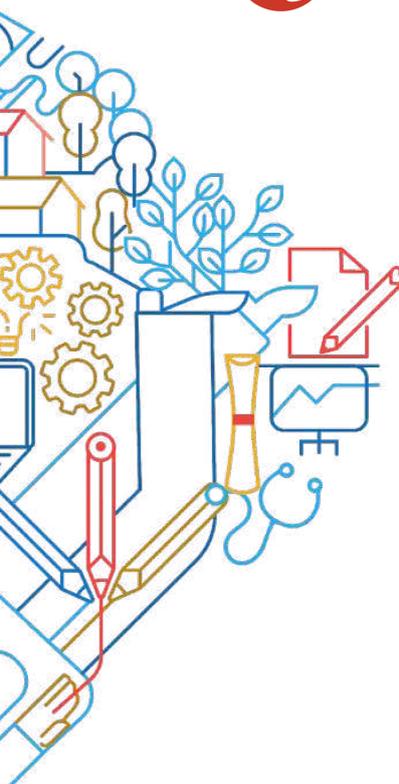
Para ele, “Um produtor de texto pode ser imediatamente o editor, no duplo sentido daquele que dá forma definitiva ao texto e daquele que o difunde diante de um público de leitores: graças à rede eletrônica, esta difusão é imediata” (Chartier, 1999, p. 16).

O gênero discursivo vídeo está em ênfase, é um texto multimodal e como professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio Profissionalizante, sei da necessidade e potencialidade de se trabalhar com esse gênero, porém, deparo-me com a escassez



¹ Professora de Língua Portuguesa na SEDU-ES, Esp. Em Leitura e Produção Textual, Mestranda ProfEPT no IFES. E-mail: daniela.rpsylvestre@educador.edu.es.gov.br

² Professora do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes-Cefor), Doutora em Engenharia Elétrica (2013), Mestre em Informática (2009) e Bacharel em Ciência da Computação (2002) pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: marcia.olivera@ifes.edu.br



de material didático para tal finalidade. Ao passo que, para textos lineares escritos há uma enorme variedade de propostas de atividades e propostas para correções deles. Assim, justifica-se a importância do objetivo de se criar rubricas para a correção dos vídeos.

Além disso, na atual sociedade do conhecimento, a sociedade da informação ou economia pós-industrial é dada crescente importância econômica aos sistemas de conhecimento que são acessados por dispositivos digitais, os quais exigem letramentos multimodais, pois quase todos os bens de serviços e consumos são acessados por interfaces desses dispositivos.

Os alunos da EPT, os quais irão para o mundo do trabalho ou já estão trabalhando, precisam ser autores e leitores críticos desse gênero multimodal. A criação de vídeo exige que os alunos estejam envolvidos na aprendizagem. Eles precisam pesquisar, planejar, gravar, editar e apresentar o conteúdo, o que promove o engajamento e a participação ativa. Além de possibilitar a compreensão profunda do conteúdo para poder explicá-lo com clareza e objetividade. Em suma, a utilização de vídeo, especialmente, na EPT, moderniza a aprendizagem, possibilitando aos alunos desenvolverem habilidades práticas contemporâneas necessárias ao nosso mundo do trabalho.

O professor da EPT precisa ter além dessa consciência, mecanismos para orientar e avaliar esses vídeos criados pelos alunos e a rubrica mostra-se uma ferramenta com expoente potencial pedagógico.

A rubrica é um método complementar de avaliação escolar. A definição foi criada em 2005 pelas pesquisadoras Dannelle Stevens e Antonia Levi, as quais conceituam “rubrica” como uma ferramenta avaliativa que tem como função definir e explicitar as expectativas de aprendizagem em relação a determinada tarefa, por meio de uma tabela a que todos os estudantes têm acesso. Pela rubrica ser específica por tarefa, a mesma não pode ser reutilizada, pois é construída de acordo com os objetivos específicos de cada atividade, entretanto, pode servir de protótipo para outros professores embasarem-se e adaptarem para suas próprias atividades.

O professor deve elaborar os critérios de avaliação com as expectativas de aprendizagem de uma atividade a partir de três a cinco níveis de performance, descrevendo as ações esperadas e incluindo etapas intermediárias, atentando-se para não desestimular o estudante com termos como “ruim”, o ideal são palavras estimulantes ao aprendizado como “ainda não alcançou o objetivo”, por exemplo.

Os autores Kalantzis, Cope e Pinheiro (2022) corroboram que as rubricas devem ter um tom prospectivo e construtivo, sugerindo que os tipos de *feedback* possam ser úteis para o estudante. Além de defender “que os alunos tenham parâmetros de escrita, apresentados a eles em uma linguagem acessível, para que adquiram a compreensão clara das expectativas de um texto de alta qualidade.” (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2022, p. 240)

Abaurre (2012, p. 46) orienta ainda que “O estabelecimento dos parâmetros a partir dos quais os textos serão avaliados não deve ser feito de modo unilateral pelo professor”. Os critérios de avaliação devem ser elaborados com os alunos e explicados para a turma antes do início da atividade, para que eles comecem a compreender todos os aspectos do

que será avaliado, desde o início da produção textual. Para os alunos é muito vantajoso a avaliação por rubricas porque a devolutiva é rápida e eles entendem melhor quais são suas dificuldades em relação ao conteúdo.

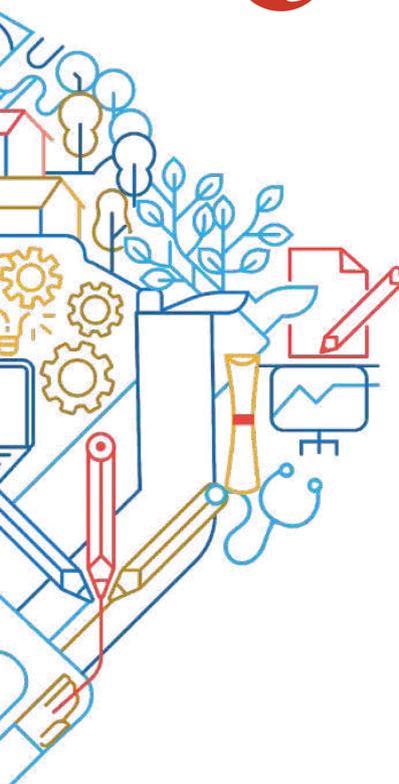
“O resultado da adoção de critérios será não só uma avaliação mais objetiva por parte do professor; será, principalmente, uma possibilidade de trabalhar melhor os problemas identificados com os alunos, durante as aulas de produção de texto” (Abaurre, 2012, p. 47). Para análise e correção dos vídeos foram levados em consideração quatro critérios: Compreensão do tema e da proposta solicitada; Domínio dos aspectos técnico-estéticos (linguagem); Domínio dos aspectos técnico-estéticos (imagem e som) e Domínio dos aspectos técnico-estéticos (interatividade).

No quadro 1, apresenta-se a rubrica com os critérios elaborados para a correção de vídeos dessa prática pedagógica no seminário de Literatura Brasileira. Criou-se apenas três conceitos: excelente, bom e precisa melhorar, para que fique bem claro para o aluno e professor em que nível se encontra o vídeo no critério estabelecido.

Compreensão do tema e da proposta solicitada	
CONCEITO	
EXCELENTE	Vídeo com informações científicas pertinentes, apropriadas, suficientes e atualizadas.
BOM	Vídeo com informações aprofundamento científico. próximas do senso comum e sem aprofundamento científico.
PRECISA MELHORAR	Vídeo apresenta informações incorretas ou não apresenta nenhuma informação científica.
Domínio dos aspectos técnico-estéticos (linguagem)	
EXCELENTE	Excelente qualidade do texto verbal oral e escrito com uso de linguagem envolvente e adequada ao tipo de público, demonstra emoção e sentimentos pertinentes e respeitosos.
BOM	Boa qualidade do texto verbal oral e escrito com uso de linguagem adequada ao tipo de público, sem ser envolvente e demonstra ou não emoção e sentimentos pertinentes e respeitosos.
PRECISA MELHORAR	Uso de linguagem inadequada ao tipo de público, com ou sem uso de ofensas e palavras discriminatórias.
Domínio dos aspectos técnico-estéticos (imagem e som)	
EXCELENTE	Excelente qualidade técnica e estética das imagens e sons, com riqueza visual advinda da variedade e criatividade.
BOM	Boa qualidade técnica e estética das imagens e sons, com pouca variedade e criatividade.
PRECISA MELHORAR	Fez uso (ou não) de imagens e sons, sem variedade e sem criatividade.
Domínio dos aspectos técnico-estéticos (interatividade)	
EXCELENTE	Excelente adaptação ao estilo do público-alvo com carisma e presença do (s) apresentador (es).
BOM	Boa adaptação ao estilo do público-alvo sem carisma e pouca presença do (s) apresentador (es).
PRECISA MELHORAR	Não considerou o público-alvo, sem carisma e sem presença do (s) apresentador (es).

Fonte: Elaborado pela autora





De acordo com o quadro 1, almeja-se que com essa rubrica, os alunos depreendam qual a expectativa de seus desempenhos e se concentrem nos aspectos relevantes da tarefa, direcionando a edição do vídeo para sua potencialidade de excelência. Assim como, se espera que a rubrica me auxilie no *feedback* do seminário, apontando especificamente em que critério o aluno precisa melhorar para desenvolver seu multiletramento em relação ao gênero vídeo.

Atualmente, se vive a sociedade do conhecimento, a sociedade da informação ou economia pós-industrial onde é dada crescente importância econômica aos sistemas de conhecimento que são acessados por dispositivos digitais, os quais exigem letramentos multimodais, pois quase todos os bens de serviços e consumos são acessados por interfaces desses dispositivos.

Mediante esse cenário, o desafio enquanto educadores é enorme, porque é preciso desenvolver uma educação para que os estudantes desenvolvam e aprendam as linguagens do mundo do trabalho para conseguir um emprego nessa sociedade, ao mesmo tempo, o professor com uma pedagogia dos multiletramentos tem de promover uma educação crítica dos discursos do trabalho e do poder.

Referências bibliográficas:

ABAURRE, M. L. e ABAURRE, M. B. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar**. São Paulo: Moderna, 2012.

CHARTIER, R. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. São Paulo: editora UNESP, 1999.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://shre.ink/IRlx> . Acesso em: 18 ago.2022.

PINHEIRO, P.; KALANTZIS, M. e COPE, B. **Letramentos**. São Paulo: Unicamp Editora, 2022.

ROJO, R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

_____, R. e MOURA, E. [orgs.]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

STEVENS, D. e LEVI, A. **Introduction to rubrics: an assessment tool to save gradingtime, convey effective feedback and promote student learning**. Nova York: Routledge, 2023.

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A EPT: UMA CONSTRUÇÃO A VÁRIAS MÃOS

PRODUCTION OF TEACHING MATERIAL FOR EPT: A MULTI-HAND PROJECT

Adelino Ferreira¹

Tema:

O presente trabalho tem como tema a produção de material didático para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPT), em especial na área de Filosofia e no tema Ética. O relato de experiência refere-se às atividades iniciadas a partir do projeto de pesquisa Filosofia e Cultura Pop: a Ética Filosófica em *The Good Place*, desenvolvido com financiamento do CNPq entre os anos de 2022 e 2023 no Campus Itaberaba do IFBAIANO e do projeto Filosofia e Cultura Pop: *The Good Place* e a Crítica ao Utilitarismo Clássico, atualmente em desenvolvimento no ano de 2023, também com financiamento do CNPq. Os projetos contam com a participação de um docente da carreira EBT¹ (Educação Básica, Técnica e Tecnológica) como orientador e discentes da EPT como pesquisadoras júniores. Os projetos fazem parte do Grupo de Pesquisa do CNPq Métodos e Práticas do Ensino de Filosofia.

Problema/Objeto:

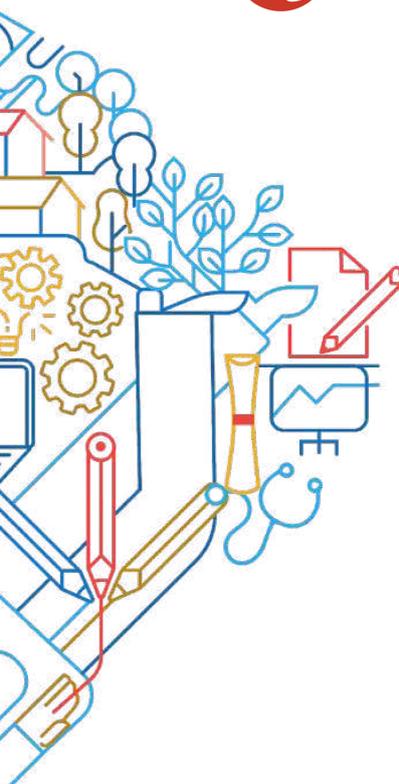
A produção de material didático para o ensino de filosofia no ensino médio tem sido considerada, desde muito tempo, um desafio para a área. Podemos citar alguns motivos como o fato de o ensino de Filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio ser recente (2008); a carga horária normalmente reduzida nos currículos levar à tentativa de se resumir ao máximo o pensamento dos filósofos, com grande possibilidade de perda de clareza e a multiplicidade de conteúdos a serem trabalhados tender a dificultar a possibilidade de recortes adequados em manuais.

No caso da EPT isso se torna ainda mais flagrante uma vez que a Filosofia no Ensino Médio está presente em cursos integrados ao ensino técnico dos mais diversos tipos. Assim, em muitas unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Científica, os livros didáticos enviados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) não são sequer usados, pois não dialogam com a realidade da rede e não se mostram eficazes como auxiliares do processo de ensino aprendizagem.

Esse cenário se tornou ainda mais dramático com as consequências da Reforma do Ensino Médio para o PNLD, em especial para as humanidades. O último PNLD de 2021 já não oferece mais o livro didático de Filosofia, mas sim um conjunto de livros da área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que dilui ainda mais os temas filosóficos em um conjunto bastante exótico de discussões e problemas, ainda mais avessos à



¹ Doutor em Filosofia (UFMG), Mestre em Filosofia (UFMG), bacharel e licenciado em Filosofia (UFSJ). Professor no IFBAIANO (Campus Itaberaba). Email: adfer86@yahoo.com.br



realidade da EPT. A rejeição do material por parte da rede federal foi ainda maior, aumentando ainda mais a necessidade de se pensar alternativas didáticas para o ensino de Filosofia.

Os projetos desenvolvidos no IFBAIANO, *Campus* Itaberaba, dialogam, pois, com essa realidade e pretendem, à luz da pesquisa sistemática sobre Ética Filosófica, construir materiais didáticos e de pesquisa para a EPT, com o auxílio dos estudantes/pesquisadores. A especificidade do projeto, que dá título ao presente trabalho, é a construção do material didático e de pesquisa, não só pelo professor orientador, mas por toda a equipe envolvida no projeto. Isso faz com que as expectativas e realidades dos discentes estejam também presentes no processo, permitindo um acúmulo de experiências e realidades para a produção do material.

As discussões do Grupo de Pesquisa Métodos e Práticas do Ensino de Filosofia, que conta com a presença de docentes de institutos federais do Brasil, do CEFET-MG e de docente da rede privada, também permite o aprimoramento das discussões e do fazer didático no ensino médio. As discussões do grupo versam sobre a Filosofia e seu ensino, sobre temas gerais de filosofia e sobre experiências exitosas no ensino médio.

Outra particularidade dessa fase da pesquisa desenvolvida na EPT é que os projetos estão focados na relação entre Filosofia e Cultura Pop, em especial, nas discussões éticas a partir do sitcom *The Good Place*. A série se mostrou uma eficaz porta de entrada para as discussões filosóficas com alunos do ensino médio, permitindo a introdução à pesquisa em temas de ética normativa e outros temas filosóficos.

Objetivo Central:

- Produzir, de forma conjunta, materiais didáticos (em especial sequências didáticas) e de pesquisa (em especial resenhas e artigos) sobre temas de Filosofia, a partir da série *The Good Place*.

Objetivos Secundários:

- Desenvolver uma metodologia de produção de material didático e de pesquisa com discentes da EPT;
- Suscitar o debate sobre temas filosóficos a partir da relação entre Filosofia e Cultura Pop;
- Proporcionar o acesso dos estudantes da EPT à pesquisa sistemática em Ética Filosófica, a partir da leitura de clássicos de Ética Normativa;
- Perceber as demandas e impressões dos estudantes da EPT no que tange aos componentes curriculares ligados à Filosofia;
- Compartilhar experiências exitosas para outros professores e pesquisadores;

Referencial Teórico:

Entre os principais referenciais teóricos para a discussão do ensino de Filosofia no Ensino Médio estão as obras *Metodologia para o Ensino de Filosofia*, de Silvio Gallo e *Na Natureza da Filosofia e Seu Ensino*, de Desidério Murcho. A partir da leitura e problematização do pensamento dos autores foram construídas as bases para a experimentação da metodologia de construção de material didático e de pesquisa.

No que tange ao conteúdo da pesquisa, cabe citar a leitura de manuais importantes de Ética como *Elementos de Filosofia Moral*, de James Rachels; *Justiça*, de Michael Sandel e *Fundamental of Ethics*, de Russ Shafer-Landau como forma de introduzir os discentes aos temas éticos. Trechos selecionados de obras canônicas da Ética Normativa como *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles; *Utilitarismo*, de John Stuart Mill; *Leviatã*, de Thomas Hobbes e *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, de Immanuel Kant também foram utilizados como suporte para as produções bibliográficas.

Outras obras como *Introdução à Filosofia Política*, de Jonathan Wolff e *Uma Breve Introdução à Filosofia*, de Thomas Nagel, também foram utilizadas durante a pesquisa.

Procedimentos Metodológicos:

Os procedimentos metodológicos envolvidos na pesquisa envolveram principalmente reuniões semanais para discussão dos episódios da série e leitura e discussão dos principais textos da bibliografia de referência. Como se trata de uma pesquisa em Filosofia, a principal estratégia foi a discussão entre a equipe, de modo a que os discentes pudessem se apropriar das principais teses necessárias para o desenvolvimento do trabalho. Uma vez que parte do projeto também envolvia a percepção das expectativas e vivências dos estudantes, as reuniões também se dedicavam à escuta das experiências de sala de aula de todos os envolvidos, de modo a calibrar as expectativas, construir estratégias diversas de aprendizagem e corrigir eventuais dificuldades de compreensão.

As reuniões do Grupo de Pesquisa Métodos e Práticas do Ensino de Filosofia também foram importantes procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa de modo a compartilhar experiências e discutir referenciais teóricos necessários para o incremento da experiência didática. A produção de material envolveu a construção individual, a revisão coletiva e a discussão constante dos materiais de modo a aperfeiçoá-los coletivamente.

Principais Dados e Discussão:

Entre os elementos produzidos na pesquisa, estão um artigo científico já no prelo, outro artigo científico ainda em construção, quatro resenhas (uma sobre cada temporada da série) e cinco sequências didáticas sobre temas de ética normativa e temas existenciais, como o sentido da vida.

Em especial as resenhas e sequências didáticas foram produzidas inicialmente pelas discentes envolvidas no projeto e depois discutidas e aprimoradas coletivamente. Parte dos resultados parciais do primeiro projeto foram apresentados pelas discentes, no Congresso de Ciências da Educação da UESC, em abril de 2023. Essas ações mostram como o protagonismo estudantil já pode se dar mesmo no ensino médio da





EPT. A introdução de estudantes à pesquisa é um importante diferencial da rede federal e se mostra capaz de grandes resultados tanto na formação do discente, quanto para o desenvolvimento de produtos para o desenvolvimento da própria rede e da sociedade como um todo.

A produção de material didático temático, em especial no que a educação de nível médio vive no Brasil, é de fundamental importância. Os resultados colhidos na pesquisa, tanto no quesito material didático, quanto no quesito pesquisa acadêmica em Filosofia têm sido bastante satisfatórios. O primeiro projeto, que consistia em mapear os temas de ética na série *The Good Place* deu origem a um novo projeto, com uma hipótese mais específica e ser investigada e que tem bastante potencial de desenvolvimento.

Considerações Finais:

A pesquisa em Filosofia, o desenvolvimento de metodologia de ensino para a Filosofia e a produção de material didático são atividades que, ao andarem juntas e se reforçarem mutuamente, resultam em experiências extremamente significativas. Esse é um dos principais aprendizados dos projetos desenvolvidos no IFBAIANO, Campus Itaberaba. Aliado a isso, a pesquisa com discentes da EPT tem mostrado um grande potencial e a construção coletiva de conhecimento tem trazido resultados bastante satisfatórios e com horizontes de crescimento cada vez maiores.

Referências bibliográficas:

BRASIL. *Lei Federal No 11892, de 29 de dezembro de 2018*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm> Acesso em: 14 abr 2021

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. *Ethica*, Rio de Janeiro, v.13, n.1, p.17-35, 2006.

_____. Ensino de Filosofia: Avaliação e Materiais Didáticos. In: *Coleção Explorando o Ensino: Filosofia*. Vol. 14. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, pp-159-170, 2010.

_____. *Metodologia do ensino de filosofia*. Uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MURCHO, Desidério. *A natureza da filosofia e seu ensino*. Revista Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 79-99, jul/dez. 2008.

A FORMAÇÃO INTEGRAL COMO RESULTADO DE UMA AÇÃO INTEGRADA DOS ESPAÇOS FORMAIS, NÃO FORMAIS E INFORMAIS DE EDUCAÇÃO

INTEGRAL TRAINING AS A RESULT OF AN INTEGRATED ACTION OF FORMAL, NON-FORMAL AND INFORMAL EDUCATIONAL SPACES

Alexandre Ornelles de Oliveira A¹

Gabriela Ventura da Silva do Nascimento B²

Palavras-chave: Formação integral; Espaços Informais; Formação Cidadã.

Keywords: Integral training; Informal Spaces; Citizen Training

Neste artigo não consideramos o momento da diplomação como sinônimo de estar formado. Além de estudos e etapas do curso letivo garantir ao estudante uma Certificação, no processo formador³ vamos identificar todos os atores e eventos envolvidos. Falamos, então, de uma formação ampla, onde, além do ensino formal, o aluno⁴ tem acesso aos vários conhecimentos em todas as áreas de seu interesse. São diversos saberes visando sua formação integral (Frigotto, 2012), objetivo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Os Institutos Federais (IFs) contribuem com a formação crítica e autônoma de cada sujeito. Assim, pode atuar na sociedade em que está inserido, como registrado em sua lei de criação⁵ (Brasil, 2008). Na “Carta de Serviços aos Usuários do IFRJ” (2019) identificamos a Missão da Instituição: “Promover educação profissional, científica e tecnológica, em um conjunto bastante exótico de discussões e problemas, ainda mais avessos à contribuindo para a formação de cidadãos críticos, que possam atuar como agentes de transformação e inclusão social”. Prática contrária à formação tecnicista, quando não há preocupação com opiniões e análises do sujeito no processo de aprendizado e aprendizagem. Na prática a interdisciplinaridade em todas as suas modalidades⁶ de ensino o IFRJ objetiva um ensino politécnico, trabalhando ciência, cultura e tecnologia. Então, sua organização curricular conta com diversas atividades, sempre visando um aluno maduro e preparado para dar continuidade aos seus projetos de vida, assumindo suas próprias escolhas.



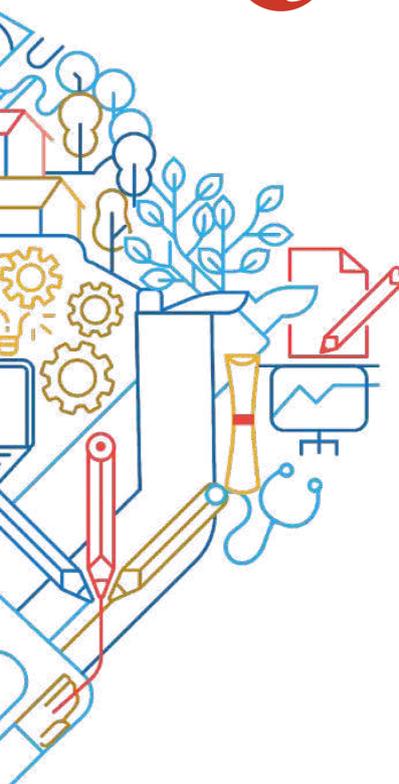
¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo PROFEPT Campus Mesquita/IFRJ, com Especialização em Docência em EPT pelo Campus Eng.º Paulo de Frontin/IFRJ. Formado em Licenciatura em Pedagogia pela UERJ, é técnico administrativo do IFRJ/Reitoria onde tem dois Projetos: Alternativas na Alimentação e Formação Cidadã. Integrante do grupo de pesquisa Diálogos sobre a Educação Profissional e Tecnológica em espaços formais e não formais de educação. Correio Eletrônico: alexandre.ornelles@ifrj.edu.br

² Professora do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Rio de Janeiro IFRJ. Doutora em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (NUTES)/UFRJ. Mestre em Ciências pela Fundação Oswaldo Cruz / Instituto Oswaldo Cruz. Licenciada em Ciências Biológicas pela UFRJ. Docente do Programa de pós-graduação Lato sensu em Educação e Divulgação Científica do Campus Mesquita/IFRJ e docente do Programa de Mestrado em Rede em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Líder do grupo de pesquisa Diálogos sobre a Educação Profissional e Tecnológica em espaços formais e não formais de educação

³ O autor usa o termo “Processo Formativo” considerando a organização curricular e o termo “Processo Formador” referindo-se a todo o processo de desenvolvimento discente e o entorno que participadele.

⁴ O autor usa o termo “aluno”, não no significado de “sem luz”, como em várias interpretações; mas baseando-se no dicionário Houaiss, indicando sua origem do latim que significa “criança de peito, lactente, menino, aluno, discípulo” (HOUISS, 2005, p. 173).

⁵ LEI N° 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008.



Compreendendo os vários espaços de formação apresentamos no presente artigo parte do resultado da pesquisa de mestrado do autor no Campus São Gonçalo/IFRJ, intitulada “A Contribuição dos Espaços Informais da Educação Profissional e Tecnológica para a Formação Integral Discente”, aprovada no dia 20 de dezembro de 2021 pelo CEP/IFRJ, CAAE 53867321.0.0000.5268, com Parecer Consubstanciado n.º 5.178.317. O trabalho ressalta a contribuição dos espaços informais da EPTI, destacando a atuação dos servidores técnicos administrativos e seus setores de lotação para a formação integral discente no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Campus São Gonçalo/IFRJ.

A partir desse ponto, identificamos como os egressos⁷, os alunos de matrícula ativa e o próprio corpo técnico-administrativo veem a contribuição desses espaços na formação discente. Com abordagem Qualitativa, sua análise considerou o método da Análise de Livre Interpretação e Escala de Likert para interpretação dos dados obtidos em duas etapas de pesquisa: A primeira se deu com os Egressos do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Química e com os servidores técnicos administrativos, possibilitando a elaboração de uma Mídia Educativa como Produto Educacional (PE), um Site com textos, depoimentos vídeos, podcasts e demais meios de interação. A segunda se deu com os estudantes do 7º período do Curso Técnico em Química para análise do PE. Os dados da pesquisa foram colhidos a partir de questionários semiestruturados. Assim, apresentaremos alguns resultados que comporão o presente artigo.

Pensando em um ambiente escolar, logo se pontuam os elementos mais lembrados: a sala de aula e o professor. Reconhecidos como quem desempenha “Atividades Fim”, o corpo docente tem um papel essencial no Processo Formativo. Mas, considerar a relação professor-aluno como a única existente é retornar ao período tradicional de currículo. A partir da Teoria Crítica Curricular reconhecemos a participação dos vários atores que contribuem para a formação do sujeito, o que vai além do ensino formal. Dentre eles, temos: a própria família; todos os atores que participam em seu caminho até a Unidade Escolar (UE); os setores e a organização curricular (Fontoura, 2010).

De acordo com Muniz (2014) e Silva (2010), na Teoria Tradicional de Currículo o professor era reconhecido como a fonte do saber. Os conteúdos tinham uma organização inflexível e sem a participação do aluno. Objetivava aceitação, adaptação e ajuste. Perdurou até os anos 1960, quando surge a Teoria Crítica de Currículo⁸, com educadores e pensadores como Paulo Freire que questionavam essa prática de ensino e entendendo o aluno como essencial no processo formativo. Ela denunciava desigualdades e injustiças sociais, além da ideologia do Estado no processo educativo. Ressaltava-se a dinâmica social, a resistência, a conscientização, a emancipação e a libertação, ao mesmo tempo em que se consideravam as experiências e interesses dos jovens. Freire (2011) criticava a educação bancária e tecnicista, que fazia do aluno um receptor.

⁷ Como egressos serão considerados os alunos que, após fase de estágio e finalização das disciplinas, se formaram. Foram contatados os que se formaram a partir de 2018.

Temos, então, os vários níveis de currículo, que segundo Muniz (2014) e Silva (2010) estão em toda UE. O Currículo Formal, organizado a partir de Leis, Normas e Diretrizes da Educação. É o formato idealizado pela gestão e elaborado com objetivos definidos e com os resultados esperados. O Currículo Real refere-se ao que realmente se pratica em sala de aula, seguindo o currículo previamente construído. Já o Currículo Nulo é o conjunto de saberes não apresentados ao aluno na UE, fruto da escolha na elaboração da organização curricular.

O Currículo Oculto, com Araújo e Silva (2018), refere-se a todos os ambientes gerais na UE. Esse conceito, pouco falado, teve atenção entre 1960 e 1980, quando autores como Philip Jackson e Robert Dreeben destacaram a importância da sua compreensão para um ensino de qualidade e para um processo educativo mais relevante. Assim, toda rotina do estudante é valorizada como possibilidade de aprendizado informal: São suas relações diárias, vivências no ambiente escolar e no entorno, são momentos em que não haja uma orientação docente nas atividades a serem desenvolvidas.

Nele, seguindo orientações de Muniz (2014) e Godinho (2007) identificamos os Espaços de Formação Humana: Os Espaços Formais seriam todos os locais/ momentos em que acontece a relação formal professor-aluno. Geralmente salas de aula ou Laboratórios no caso de Disciplinas Técnicas. Há orientação docente e avaliação através de notas e aplicação de conceitos pela verificação de aprendizado. Nos Espaços Não-Formais ainda podemos verificar o acompanhamento docente: Na Biblioteca, em estudos dirigidos; Laboratórios, para estudos de conteúdos específicos; Visitas Técnicas para atividades complementares.

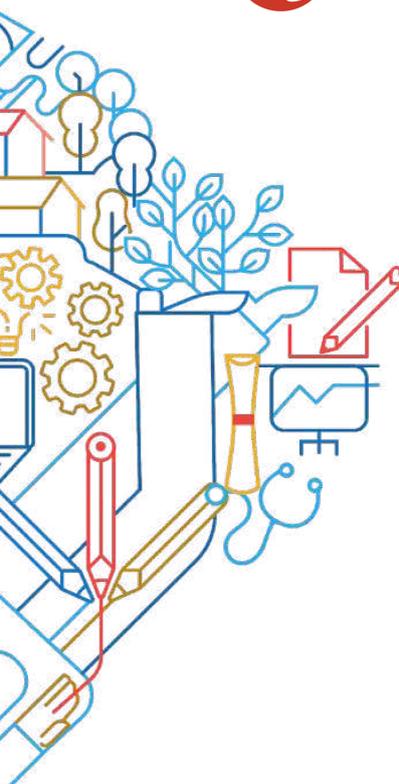
Já os Espaços Informais de Educação contam com todos os locais e momentos informais da rotina do estudante. Toda a comunidade escolar diariamente participa da trajetória desse cidadão em desenvolvimento. Fontoura (2010) lembra que nesses momentos ele tem a oportunidade de identificar e desenvolver valores e saberes - além dos conhecimentos acadêmicos e técnicos.

É nesses espaços, reconhecidos pelo Currículo Oculto, que reconhecemos as ações do corpo técnico-administrativo na formação discente. Pesquisando o CSG/IFRJ, temos a média de 40 servidores técnico-administrativos, dos quais 11 participaram responderam à pesquisa. Destes, seis estão no CSG há mais de 10 anos. Os outros cinco estão há seis anos. Foi formado um grupo bem diversificado quanto às áreas de atuação: Desde saúde, assistentes sociais e assistentes de alunos, passando por bibliotecárias e coordenação pedagógica, até administração e contabilidade. Grande parte tem Mestrado. Alguns, especialização. Apenas um com doutorado e outro, graduando.

Dentre sua contribuição para o aprendizado dos alunos, registram poderem contribuir com: Desenvolvimento Acadêmico - 01 Metodologia de estudos; 01 Informações sobre a fase de Estágio; 01 Conhecimentos e informações; 02 Atendimento às demandas diárias. Vida pessoal e Relacionamentos Interpessoais - 01 Receptividade ao corpo discente; 02 Incentivo ao Convívio (Direitos, deveres, coletividade); 01 Lidar com emoções.



⁸ Mesmo que a prática tradicional de ensino seja a realidade em muitas unidades escolares



Nesses registros podemos verificar a preocupação em atender diariamente o alunocom as questões de campus e sua nova fase de vida. Vindos do Fundamental II, geralmente não estão acostumados a resolver questões documentais ou de cronograma, atendimento às demandas acadêmicas de uma instituição federal de ensino, e mesmo sobre compreensõesobre construção da carreira.

Participaram também da pesquisa: 10 Egressos dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, de Química e de Administração, dos quais 80% se formaram com menos de 20 anos, sendo do total 70% de Química e 30% de Administração. 10 Alunos do Curso Técnico em Química. Em suas respostas registraram que a atuação do Técnico Administrativo é bem-vinda, sendo vistos como uma boa influência: Apoio emocional, profissional e acadêmico, além de se destacarem as orientações.

Por isso, a necessidade de uma ação integrada dos profissionais de educação na UE visando, além da formação integral, a formação *Omnilateral* - Este é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões” (Frigotto, 2011). Educação *Omnilateral* significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana quebusca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano eas condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essasdimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. (Frigotto, 2012).

Como contribuição para entendermos a relevância do termo Espaços Informais deEducação vemos o registro da Educação Informal, usado pela autora Anjos (107 e 108, 2018), quando registra:

“... a EI [Educação Informal] começa a definir seu campo, ou seja, ela se constitui numa tentativa educacional mais aberta; espontânea; inclusiva, afetuosa, democrática, emancipatória e cidadã. Corresponde a um aspecto menos protocolar, a um feitiço dialógico e assistemático, e por não ser tutelada por leis e diretrizes, normalmente, ocorre nas conversas, nas contações, nos diálogos, nas exposições de eventos culturais e científicos; nas peças teatrais; acontece nas redes sociais; nos museus; jardins; atividades culturais e acadêmicas; nas vivências com todos os sujeitos possíveis, entre eles familiares, amigos, vizinhos;...” (Anjos, 2018)

A autora reconhece o termo em franco desenvolvimento, sinalizando o aprendizado que acontece de maneira ampla e livre, a partir de diálogos de sujeitos que se encontramlonge dos espaços formais de educação, mas onde a relação social se dá, e, através das trocas,podem entender melhor um assunto ou aprofundam conhecimentos livremente. A autora ainda considera as várias formas de aprendizado importantes para se conferir uma maior emelhor forma de formação ao sujeito.

Ciavatta (2005) afirma que usar os termos “formação integrada” e “integrar” é considerar a compreensão das partes e tratar da educação como totalidade social, ações efontes complementares. Logo, ressaltamos que, para a superação pretendida logo após aConstituição de 1988 (Ciavatta, 2005) da dicotomia entre atividade intelectual e manual, é essencial a valorização de todos os profissionais de educação e seus

conhecimentos: Servidores docentes e técnico-administrativos! Falar sobre formação integrada (Ciavatta, 2005) é tratar da humanização do ser humano. Então, é preciso um entendimento de si, como profissional de educação de uma determinada UE, além de compreender a evolução do Mundo do Trabalho, da sociedade e de sua própria identidade.

Referências Bibliográficas

ANGST, Francisco. **A escola e seus atores: os funcionários de escola**. VIII Simpósio Iberoamericano em Comércio Internacional, Desenvolvimento e Integração Regional. UFFS, campus Cerro Largo, 2017. Disponível em: A Escola e Seus Atores - Os Funcionários de Escola | Desenvolvimento profissional | Pedagogia (scribd.com). Acesso em: 09 set. 2023.

ANJOS, Maylta Brandão dos. **EDUCAÇÃO INFORMAL, MUSEU HISTÓRICO NACIONAL E ZOOLOGÍCO: O RELATO DE UMA PROFESSORA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 2, nº 1, 2018 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

BRASIL. Lei Nº 11.892, DE 29 de dezembro de 2008. Disponível em: L11892 (planalto.gov.br). Acesso em: 06 jan. 2023.

CIAVATTA, Maria. **A FORMAÇÃO INTEGRADA** a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. São Paulo: Cortez, 2005.

FONTOURA, Helena Amaral da. **Gestão 1**. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Ver. E atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora**. Perspectiva, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: https://www.feis.unesp.br/Home/DSAA/DSAA/ProjetoGQTSCM/documentos/educacao/04_f_rigotto.pdf. Acesso em: 09 set. 2023.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 40-69.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. **Trajatória Formativa de educadores de jovens e adultos: entre o formal e o não-formal**. São Leopoldo, UNISINOS, 2007a. Disponível em <Microsoft Word trajetoria formativa.doc (jesuita.org.br)> Acesso em: 10 abril 2023.

HOUAISS (2002). Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.





IFRJ. **Carta de Serviços aos Usuários do IFRJ**. Rio de Janeiro, Dezembro de 2019. Disponível em: Carta de Serviços aos Usuários do IFRJ by Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ - Issuu . Acesso em: 07 set. 2023.

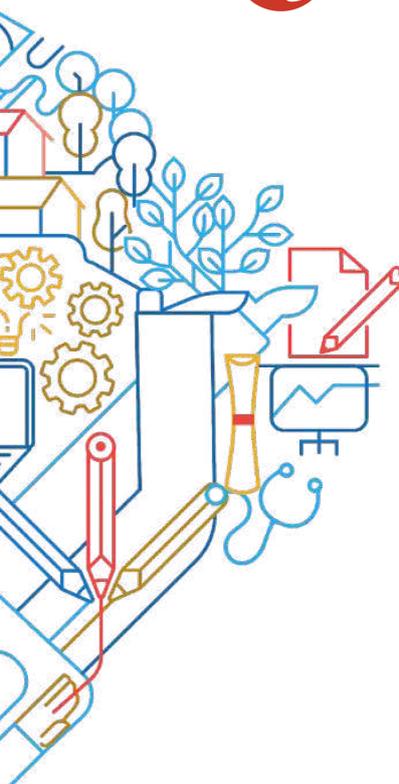


LIBÂNEO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação**. Capítulo I do livro Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. São Paulo: Alínea, 2005. Organizado pelo autor em colaboração com Akiko Santos.



MUNIZ, Janilce Meire Gomes. **Conhecimentos Pedagógicos**. Conhecimentos Pedagógicos, 2014. Disponível em: Conhecimentos Pedagógicos - YouTube. Acesso em: 09 jun. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **DOCUMENTOS DE IDENTIDADE: Uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



LÍNGUA INGLESA E HISTÓRIA: UMA PROPOSTA COLABORATIVA DE TRADUÇÃO DE LEGENDAS DE ACERVOS MUSEOLÓGICOS DE ILHÉUS

ENGLISH LANGUAGE AND HISTORY: A COLLABORATIVE PROPOSAL OF LABELS' TRANSLATION OF ILHÉUS' MUSEUMS COLLECTIONS

Annallena de Souza Guedes¹

Homero Gomes de Andrade²

Palavras-chave: Língua Inglesa; História; Museus; Tradução de legendas.

Key-words: English Language; History; Museums; Labels' translation

Nos primórdios, os museus se caracterizavam como espaços cujos objetos pertencentes ao acervo tinham como objetivo a mera contemplação, para fins de conhecimento dos visitantes, o que justifica a falta de qualquer informação textual. Com o passar do tempo, tornaram-se espaços de difusão de conhecimento histórico, social e cultural.

Desse modo, nos anos finais do século XIX, os museus passaram a abrigar acervo organizado com textos informativos, com vistas a possibilitar aos visitantes uma experiência de construção do conhecimento de modo interativo que consideramos de extrema importância: os textos museológicos para que os museus possam cumprir seu papel social, comunicativo e educativo, segundo Tryhub (2021).

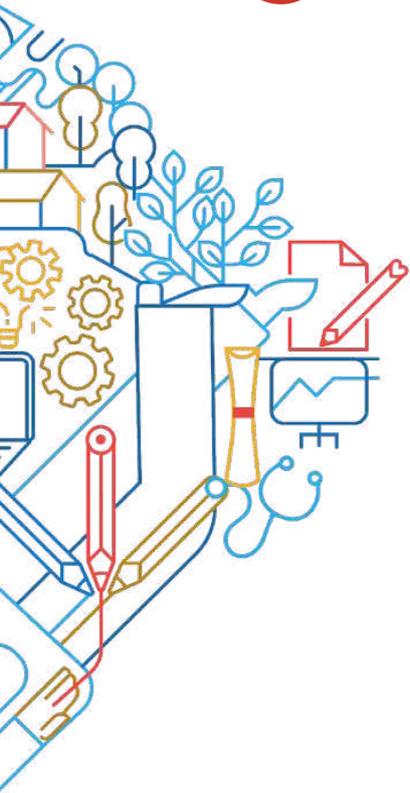
Em outras palavras, podemos dizer que é através da confluência de múltiplas linguagens que os museus se configuram enquanto espaços de difusão cultural, artística, histórica e social, capazes de proporcionar aos visitantes a construção de sentidos.

Um dos principais objetivos estabelecidos nos Programas Universais, listados na Política de Assistência Estudantil (anexo à Resolução CONSUP (nº 25, de 23/05/2016) do Instituto Federal da Bahia está o desenvolvimento de ações que fomentem nos estudantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica à formação em diversas temáticas, dentre elas o “Programa de Incentivo à Educação Artística e Cultural”.

Diante dessa assertiva, desenvolvemos um projeto com estudantes de Ensino Médio Técnico Integrado, com o objetivo de: a) Contribuir para a formação histórico-cultural dos estudantes de Ensino Médio Integrado, no que diz respeito à valorização do patrimônio histórico-cultural, a partir de espaços museológicos da cidade de Ilhéus; b) realizar levantamento de vocabulário referente ao acervo pertencente ao Museu da Capitania de Ilhéus e a Casa de Cultura Jorge Amado; c) propor a elaboração de legendas em língua inglesa para o acervo do Museu da Capitania de Ilhéus como forma de torná-los mais acessíveis aos turistas estrangeiros que visitam esses espaços.

A cidade de Ilhéus carrega em seu bojo 488 anos de história, mantidos em espaços museológicos de rico acervo e, sendo assim, há a necessidade de se promover





ações colaborativas que conectem a Educação Profissional e a Secretaria de Cultura do Município. Dessa forma, escolhemos dois espaços museológicos: O Museu da Capitania de Ilhéus e a Casa de Cultura Jorge Amado. O Museu da Capitania de Ilhéus, inaugurado em 2019, reúne seu acervo documentos, móveis e objetos que retratam a história da cidade de Ilhéus desde o século XVI. Por sua vez, o Museu Casa de Cultura Jorge Amado, fundado em 1997, abriga um acervo composto por roupas, fotos e outros pertences do escritor grapiúna.

Assim, dada a importância desses espaços para a difusão de conhecimento histórico, social e cultural de nossa sociedade, os estudantes se debruçaram sobre a produção de legendas em língua inglesa para o acervo desses valiosos espaços. Nesse sentido, além de conhecerem de modo mais aprofundado sobre a história da cidade de Ilhéus, tanto pelo acervo do Museu da Capitania de Ilhéus, quanto através da vida e obra de Jorge Amado, este projeto despertou nos estudantes para a urgência da preservação desse patrimônio, bem como compreenderam o papel que a língua inglesa pode desempenhar ao compor as legendas do acervo desses espaços, uma vez que a cidade de Ilhéus recebe turistas estrangeiros ao longo de todo o ano e, portanto, há a necessidade de legendas disponíveis em outras línguas, mais particularmente, a língua inglesa, considerada uma língua franca ou língua universal.

Do ponto de vista metodológico, foram realizadas, inicialmente, visitas aos museus em dois diferentes momentos, no intuito de mapear e identificar os itens que compõem seus respectivos acervos. Na oportunidade, todo o acervo foi fotografado levando em consideração os itens que continham e não continham legenda. O objetivo desta ação foi filtrar quais legendas seriam nosso objeto de tradução técnica para a língua inglesa, haja vista, os itens sem suas respectivas legendas não poderiam ser contemplados para a tradução. Durante esse período, os estudantes realizaram estudos acerca da história regional, com momentos de discussão com o professor de História, para a compreensão do acervo. Em seguida, foi promovida uma oficina no Laboratório de Informática para a utilização de ferramentas digitais para a tradução de termos técnicos especializados – através do *Corpus of Contemporary American English (COCA)*. Nesse sentido, utilizamos como base teórica os estudos em Linguística de Corpus para o tratamento lexical das legendas. Assim, os estudantes puderam fazer pesquisas no corpus e analisarem os usos linguísticos mais frequentes para que a tradução das legendas fosse feita. É importante ressaltar que a primeira ação antes do início do projeto foi a organização de uma reunião da Coordenação do Projeto com o Secretário de Cultura da Cidade de Ilhéus e a Museóloga responsável pelo Museu da Capitania de Ilhéus para apresentação do projeto e estabelecimento de parcerias;

Alguns fatos nos chamaram a atenção, por exemplo, no Museu da Capitania de Ilhéus, foi o fato de não haver um *banner* explicativo, ou seja, um texto museológico que descrevesse o espaço que abriga o acervo na entrada do Palácio Paranaguá, tampouco outro texto museológico que resumisse informações sobre os itens que compõem o acervo. Em adição, notamos que o *QR code* (constante em alguns itens dos acervos) não estava funcionando. Sobre este mesmo espaço, foram mapeados 152 itens cujas legendas estavam disponíveis em português e, desta feita, puderam

ser traduzidas, como por exemplo, itens referentes a produção de cana de açúcar: a) tacho do Engenho de São Tiago (SAINT JAMES' SUGARCANE MILL); b) estruturas de suporte de tacho de açúcar (SUPPORT STRUCTURE FOR PAN OF SUGAR); c) estruturas de engenho de açúcar (STRUCTURES OF SUGAR MILL); d) rolão de tritar grãos (BIG ROLL FOR GRAIN MILLING); e) estrutura de ferro para colocar no pescoço do boi ou burro para puxar o rolão (IRON STRUCTURE TO PUT ON THE ON THE OX'S OR DONKEY'S NECK TO PULL THE BIG ROLL).

Já na Casa de Cultura Jorge Amado, havia apenas 60 itens com suas respectivas legendas. Como parte do acervo, o Museu da Capitania de Ilhéus possui muitas fotos de famílias tradicionais da cidade de Ilhéus e região, doadas pelas próprias famílias, a exemplo, de uma grande quantidade relacionada à Família Silva. As fotos não apresentam datação, tampouco informações mais específicas sobre quem era essa família e sua representatividade para a região grapiúna. Ainda, há vários objetos sem legendas em português, a exemplo do fole, do relógio de parede, 2 telefones, vitrola, barril e grandes serrotes. Há acervo referente aos povos indígenas, mas não há legendas nem especificações. Percebemos, inclusive, um total silenciamento desses povos, a exemplo da etnia tupinambá que habita esta região.

Há a veemente necessidade de produção de legendas tanto em língua materna quanto em língua inglesa (e até mesmo em outras línguas adicionais) para contribuir para a disseminação do conhecimento histórico regional através do acervo do Museu da Capitania de Ilhéus e da Casa de Cultura Jorge Amado. Ademais, acreditamos que há a necessidade veemente de ações colaborativas de promoção da cultura, principalmente envolvendo diferentes disciplinas do currículo acadêmico, e da construção do conhecimento para estudantes de Ensino Médio Técnico Integrado, a partir da compreensão sobre a história da região em que vivem.

Referências Bibliográficas

TRYHUB, Anastasiya. O texto museológico e a sua tradução. (Dissertação de mestrado). Tradução e interpretação especializadas. Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto Politécnico do Porto, 2021.

¹ Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG), Mestre em Linguística (UFAL), Licenciada em Letras - Inglês e Português (UESC). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (IFBA- campus Ilhéus). E-mail: annallenaguedes@ifba.edu.br.

² Doutor em Difusão do Conhecimento (UFBA). Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade (UEFS), Licenciado em História (UEFS). E-mail: homerogomes@ifba.edu.br.





FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL



Andreia Nunes de Castro¹

Maria Judith Sucupira da Costa Lins²



Palavras-chave: Competências. Autonomia docente. Formação ética.

Palabras clave: Habilidades. Autonomía docente. Formación ética.

O presente artigo trata da questão relacionada ao tipo de formação que os professores necessitam para responder à formação integral que abarca todas as dimensões que constituem o ser humano. O objetivo é mostrar os elementos formativos que contemplem práticas educativas para o desenvolvimento pleno do estudante. A abordagem metodológica adotada se pauta na hermenêutica de Ricoeur (1976) que busca integrar diferentes perspectivas interpretativas, como filosófica e a textual. Tendo como referencial teórico Sacristán e Gómez (1998); Perrenoud (2000); Imbernón (2011); Sucupira Lins (2016), e outros que subsidiaram esta pesquisa, destacamos uma formação docente que valoriza a educação na e para a vida, de modo a superar os enfoques exclusivamente funcionalista e instrumental-tecnicista. A análise está centrada em perspectivas formativas, em vez apresentar um inventário de habilidades e saberes necessárias para a prática docente, isso não significa que subestimamos a importância desses elementos para o ensino e aprendizagem. O referencial adotado traz contribuições no âmbito de competências que representam a formação contínua de ser docente para torná-la coerente com as renovações em andamento. Consideramos que a formação docente deve ser mais do que apenas aquisição de competências consolidadas, mas também, um modo de ser e estar no mundo. Na análise de Imbernón (2011), há obstáculos que são enfrentados na profissionalização dos docentes, tais como a dificuldade de se estabelecer critérios em uma profissão massificada, a potencial desvalorização das qualificações, a resistência que oferecem os pais, cidadãos e políticos à reivindicação do controle profissional das escolas, a prévia profissionalização dos administradores das escolas, entre outras. O autor afirma que a formação docente deve promover um ensino que ofereça recursos intelectuais e materiais, para que sejam ensinadas a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa a sociedade democrática, igualitária, solidária, intercultural.

No âmbito da Educação Integral, que pressupõe o desenvolvimento das dimensões intelectual, afetiva, estética, física e ética, a formação docente evidencia

¹ Doutoranda em Educação (UFRJ), mestrado em Educação (UNIR), licenciada em Pedagogia (CESUC). Técnica em Assuntos Educacionais no IFMT – Campus Primavera do Leste. E-mail: andrcia.castro@ifmt.edu.br

² Doutora em Educação (UFRJ), licenciada em Pedagogia (FAFIRE). Docente na UFRJ. E-mail: mariasucupiralins@terra.com.br

a autonomia do professor na resolução das questões cotidianas que surgem na sala de aula. Conforme observado por Sacristán (1998, p. 274) o professor não se limita à adesão a modelos formais, mas sim à sua capacidade, “responde pessoalmente, na medida de suas possibilidades, com diferentes graus de compromisso ético profissional, às exigências desse trabalho com um grupo de alunos em determinadas condições.” O docente assume a responsabilidade última e pessoal de elaborar os programas de ensino, selecionar os conteúdos e orientar a trajetória de um grupo de estudantes em um contexto concreto, moldado por seus próprios conhecimentos e crenças. Nesse estágio, as concepções próprias de sociedade, educação, pessoa, ensino e aprendizagem guiam suas ações.

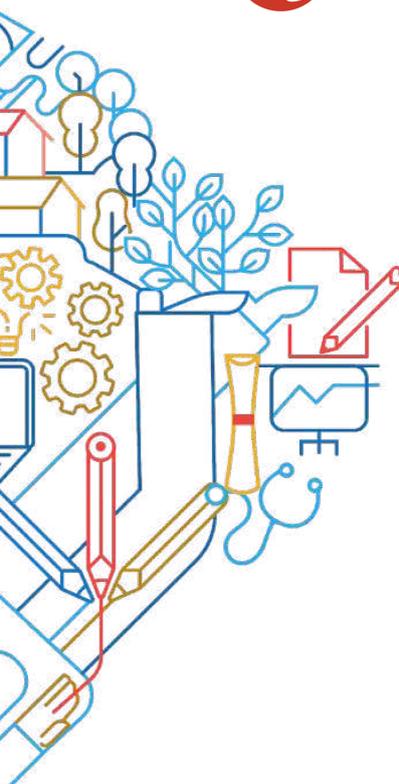
Apresentando uma visão abrangente sobre a formação de professores, Imbernón (2011) destaca a necessidade premente de fomentar a autonomia docente, permitindo que estejam aptos a tomar decisões frente aos desafios inerentes à prática educacional. Tais adversidades provêm da complexa dinâmica da sala de aula, caracterizada por sua imprevisibilidade e influenciada por diversos fatores, incluindo as características individuais dos alunos, o contexto social e cultural da comunidade escolar e as exigências institucionais. Para o autor há necessidade de entender essas especificidades na profissionalização dos professores, pois apenas técnicas de ensino não são suficientes para resolver eficazmente os problemas reais de sala de aula. Tal pensamento coaduna com o conceito de competência proposto por Perrenoud (2000, p. 15) que define: “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações.” Esse entendimento implica em quatro aspectos: (i) as competências não são por si só saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas envolvem a capacidade de mobilizar, integrar e coordenar esses recursos de forma eficaz;

(ii) a mobilização só é pertinente em uma situação, quando confrontadas com desafios reais; (iii) seu exercício passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquema de pensamento; (iv) as competências profissionais se constroem em formação e em situações concretas de trabalho, porque as competências profissionais não são inatas, mas sim construídas por processos de formação e de experiências práticas no ambiente de trabalho.

O conceito de que competência engloba autonomia, saberes, técnicas e, principalmente, atitudes, tem consequências importantes para a profissionalização do educador e produção de propostas curriculares para a formação de professores, visto que não existe uma maneira neutra de realização desse trabalho. Na explicação de Perrenoud (200, p. 13): “a própria identificação das competências supõe opções teóricas e ideológicas e, portanto, uma certa arbitrariedade na representação do ofício e em suas facetas”. A citação destaca a ideia de que as competências não são universais ou absolutas, mas sim construções que refletem uma visão específica de profissão e suas diversas dimensões. É um processo que envolve escolhas e valores subjacentes, no qual cada cultura ou contexto educacional define as próprias concepções sobre o que é importante em uma determinada profissão.

Outro aspecto relevante para a formação docente, segundo Sacristán (1998) e Perrenoud (2000), consiste em considerar que cada elemento de um referencial de competências pode, do mesmo modo, remeter a práticas antes seletivas e conservadoras





ou a práticas democratizantes e renovadoras. Por isso, Sacristán (1998) afirma que para compreender a natureza da educação e da profissionalização, é fundamental ultrapassar esquemas pré- estabelecidos em modelos de técnicas ou procedimentais e priorizar aquelas áreas que se relacionam a modos de pensar com validade e aplicabilidade gerais, acima de áreas cujo conteúdo possa ser adquirido eficientemente, e até com prazer, por outros meios. Nesse sentido, a proposta de formação adequada se refere ao raciocínio ético-moral. Isso implica que os professores, ao se prepararem para atuar na sala de aula e em outras áreas da Educação, devem considerar cuidadosamente os atos que realizam, os valores que promovem e os sistemas de intervenção que incorporam em seu trabalho, sem formar um corpo curricular próprio com fins de doutrinação.

Dessa maneira, a preparação docente requer não só conhecimento científico, habilidades manuais e técnicas, como também formação de atitudes ético-morais. Para Gómez (1998, p. 15): “o desenvolvimento desses elementos deve permitir a incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade do consumo, da liberdade de escolha e a participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar.” Segundo o autor, essas características são descritas como sendo muito diferentes daquelas que são permitidas para uma incorporação submissa e disciplinada no mercado de trabalho assalariado.

Este deslocamento do eixo de formação do academicismo técnico para a formação humanista propicia a mudança de uma Educação focada no avanço material da sociedade para o objetivo da evolução da pessoa humana. Sucupira Lins (2013) argumenta que as transformações advindas do progresso só terão significado duradouro e positivo quando estiverem alinhadas a princípios éticos sólidos. Na mesma acepção, Imbernón (2011, p. 14) afirma que a formação de professores deve ser considerada “um compromisso político preñado de valores éticos e morais” para o desenvolvimento da pessoa, por meio de práticas que promovam a colaboração, valorização da convivência e interações como fatores importantes no conhecimento profissional.

Em uma visão de cunho mais filosófico de formação, Sucupira Lins (2016, p. 162) sugere: “O que se pensa sobre a pessoa do aluno determina o significado da formação do professor.” Nessa perspectiva a preparação dos professores deve ser em função do serviço prestado ao aluno, reconhecendo-se que a existência do professor está intrinsecamente ligada ao aluno. A pesquisadora ressalta ser preciso assumir a responsabilidade profissional não apenas pela instrução de um currículo estabelecido para uma disciplina específica, mas também pela orientação de sua formação ética e moral. Com base nesse pensamento, para Longo e Sucupira Lins (2018) as reflexões axiológicas e psicológicas podem contribuir para a formação de profissionais autônomos e éticos, capacitando-os a avaliar valores sociais e seu comportamento profissional, tornando-os mais seguros a escolha de conteúdo para ensinar.

Para os autores Fenstermacher, Osguthorpe e Sanger (2009), é possível ensinar moralidade sem ensinar moralmente, ao seguir um currículo com determinados princípios, mesmo que o professor não acredite nesses valores nem compreenda os

de seus educandos. No entanto, esse ensino pode ser frágil e não ter um impacto duradouro ou substancial na construção da identidade do estudante para o exercício da cidadania, pela ausência de convicção do professor. Por essa razão, os programas de formação docente devem abordar a relação entre atitude e conteúdo ético-moral para que os futuros educadores compreendam a conexão entre ensinar moralidade e fazê-lo de maneira moralmente adequada. Reconhecendo que a formação ética-moral é um desafio, Fenstermacher (2015) propõe para os cursos de licenciatura a inclusão de experiências que estimulem o respeito, honestidade, generosidade, gratidão, entre outras virtudes, permitindo que os formandos reconheçam suas próprias convicções e expectativas éticas-morais. Considera ainda que é necessário desenvolver a nobreza na formação de professores: “Nobreza é diferente de competência. É mais uma característica ou disposição do que uma habilidade.” (Fenstermacher, 2015, p. 6). Sugere que o cultivo da nobreza na formação de professores, pode ser alcançado por meio da reflexão do propósito e significado do trabalho docente, pelo incentivo da paixão pela profissão e o compromisso com o bem-estar dos alunos, vivências que estimulem a empatia, como visitas a comunidades carentes e atividades de resolução de conflitos.

Esta análise nos ajuda a entender que o processo de formação docente para atender a formação integral transcende a mera aquisição de habilidades específicas, envolve também a compreensão das razões subjacentes às ações e atitudes profissionais, bem como o discernimento do que faz bem ao outro. É uma formação que cria espaços de participação, reflexão, fruição, vivências nas quais as pessoas aprendam a conviver com a diversidade, mudanças e incertezas, orientadas por princípios éticos.

Referências Bibliográficas

FENSTERMACHER, G. D. Nobreza, competência e disrupção: desafios para a formação de professores. *Teacher Education Quarterly*, [S. l.], 2015.

FENSTERMACHER, Gary D.; OSGUTHORPE, Richard D.; SANGER, Matthew N.

Teaching morally and teaching morality. *Teacher Education Quarterly*, [S. l.], v. 36, n. 3, p.7–19, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LONGO, Monique Marques; SUCUPIRA LINS, Maria Judith Costa. Ética na formação docente em tempos de crise moral. *Revista Eletrônica PESQUISEDUCA*, [S. l.], v. 10, n.20, p. 90–103, 2018.

PERRENOUD, Philippe. 10 competências para ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 2000. RICOEUR, Paul. Teoria da interpretação. Lisboa: Edições 70, 1976.





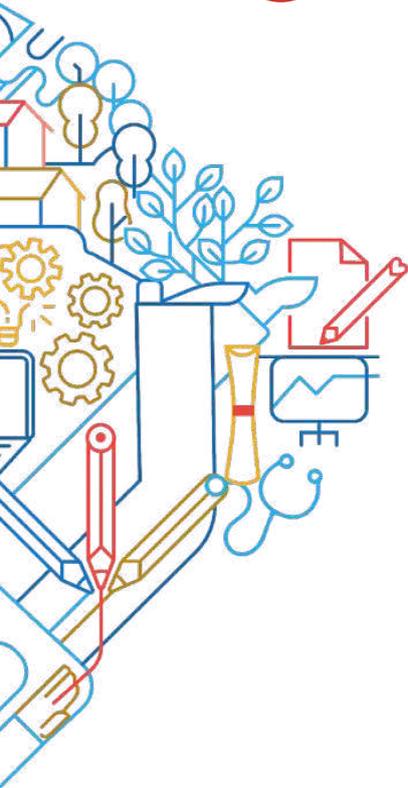
SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Angel I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



SUCUPIRA LINS, Maria Judith Costa. Formação de professores e o desafio da ética. Revista Diálogos, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 161–169, 2016.



SUCUPIRA LINS, Maria Judith Costa. Questões conceituais de ética em educação. CONJECTURA, [S. l.], v. 91, n. 106, p. 91–106, 2013.



OS INSTITUTOS FEDERAIS E A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLITÉCNICO PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ENTRE POSSIBILIDADES E RESISTÊNCIAS

EIXO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

Arthur Rezende da Silva¹

Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel²

Resumo: Este trabalho é um recorte da pesquisa de tese, em andamento, sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EMI à EPT) nos Institutos Federais e a necessidade de uma decisão institucional para formação continuada nesse tema. Foi realizada um estado da arte a partir de teses de doutorado com a temática em tela e, para analisar as teses, utilizou-se a Análise Textual Discursiva. Uma categoria final que surgiu foi que, mesmo com todas as contradições existentes, os Institutos Federais são um local privilegiado para a construção de um projeto politécnico no Ensino Médio Integrado.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica; Institutos Federais; Politécnico; Análise Textual Discursiva.

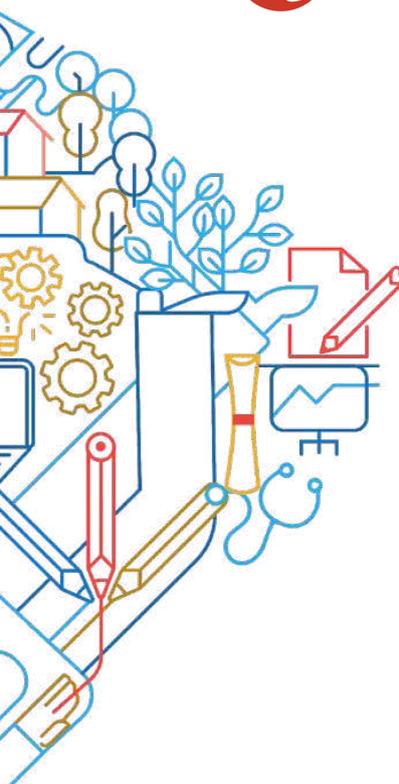
Os Institutos Federais podem se constituir como uma referência para educação nacional visto as características históricas da rede com condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento de um projeto coletivo, característica essencial para o EMI. (RAMOS, 2021). Por isso, todo o meu interesse em pesquisar o EMI dentro do Instituto Federal, mais precisamente no que atuo. Sendo assim, realizei um mapeamento da produção acadêmica sobre a temática do EMI à EPT, chamado também de Estado da arte.

Para a realização desse inventário acadêmico sobre o EMI à EPT, foi escolhido o descritor “Ensino Médio Integrado”, tendo sido realizada a consulta à base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), por ser uma plataforma de amplo acesso dos acadêmicos em geral. A consulta foi realizada no dia 27 de janeiro de 2022, por volta das 17h30, horário de Brasília, tendo como filtro o período entre 2012 a 2021, isso porque os Institutos Federais têm sua data de criação em 29 de dezembro de 2008. Considerando o tempo médio de 3 anos do EMI, seria bem provável que pesquisas relativas aos Institutos Federais surgissem após o ano de 2011, diante das primeiras experiências do EMI nessa rede.



¹ Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis

² Orientador e Professor do Doutorado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis



Na etapa de análise dos resumos das teses, foram observados os temas relativos ao Currículo do EMI; a tentativas de materialização do EMI; à concepção e práticas no EMI, à formação de professores relativa ao tema; I e, por fim, à implantação de EMI em algum Instituto Federal. Depois desse filtro, cheguei a um total de 29 teses a serem analisadas.

Os resumos das teses de doutorado foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva, a ATD, cujo objetivo é depreender informações de natureza qualitativa com o intuito de gerar novas compreensões acerca dos fenômenos e dos discursos, ajustando-se entre os extremos da análise de conteúdo e da análise do discurso, diferenciando estas em virtude da atividade interpretativa e de natureza hermenêutica. (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Em resumo, os procedimentos da ATD são os seguintes: Produção e/ou escolha do corpus, que nesta pesquisa são os resumos das teses selecionadas; a unitarização do corpus; organização das categorias iniciais, intermediárias e finais a partir da aproximação de sentido da unitarização e, por fim, a produção dos metatextos. Em relação ao *corpus*, é importante esclarecer que sua matéria-prima são as produções textuais, tanto produzidos especialmente para a pesquisa, podendo compor-se de transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos construídos por escrito, anotações e diários múltiplos; quanto podem ser documentos já existentes, englobando, assim, relatórios, publicações de natureza variada como editoriais de jornais e revistas, atas de diversos tipos, legislações, dentre outros tipos de documentos. (MORAES; GALIAZZI, 2016).

E nesse estabelecimento de relações entre unidades de base, combinando-as e classificando-as, eis que resultaram da minha impregnação, essas categorias iniciais, a fim de emergirem as compreensões finais, a partir da categoriais finais e dos metatextos, que representam um esforço de esclarecer a análise que se exhibe como produto de uma articulação dos elementos constituídos a partir da unitarização e da categorização. Apresento o quadro 02, cujo objetivo é sintetizar o processo que culmina com as categorias finais, para comunicar, posteriormente, as compreensões nos metatextos.

Quadro 2: Recorte do processo de construção das categorias iniciais e finais

Categorias iniciais	Categoria final
IFs como possibilidade de formação politécnica mesmo com contradições	Os IFs enquanto locus privilegiado para a construção de um projetopolitécnico embora todas as contradições internas existentes.
O EMI enquanto possibilidade para a classe trabalhadora.	
Formação humana sustentável e emancipatória no EMI	
Decisão Institucional sobre a implantação do EMI.	
IFs como referências no Ensino Médio Brasileiro	

Dificuldade de o docente compreender a natureza conceitual, política, pedagógica do EMI	Urgência de uma política de formação continuada dos servidores, docentes e técnicos dos IFs, enquanto uma decisão institucional nas bases conceituais, políticas, pedagógicas e organizacional do EMI.
Currículo criado para atender ao mercado de trabalho	
Resistência dos professores, gestores e alunos em relação à concepção do EMI	
Formação continuada dos docentes em fundamentos e princípios do EMI.	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

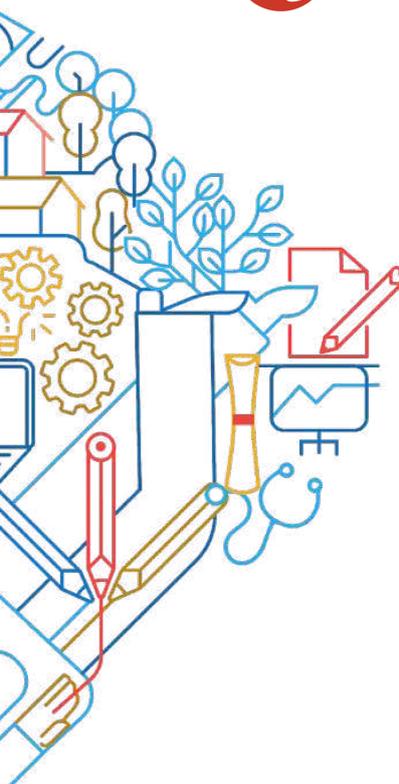
Na sequência do processo de categorização, já se anuncia o movimento adiante da pesquisa, que é denominado, na ATD, de Metatextos, que são as descrições e interpretações a partir das categorias. Como este resumo é um recorte da minha pesquisa em andamento no Doutorado em Educação, apresento apenas um metatexto, o relativo à categoria final: Os IFs enquanto locus privilegiado para a construção de um projeto politécnico embora todas as contradições internas existentes.

Na dívida histórica com a classe trabalhadora mais empobrecida, os Institutos Federais se constituem como um caminho alternativo ao modelo hegemônico de Ensino Médio como conhecemos, marcado pela compartimentalização do conhecimento, pela dualidade histórica, pela fragmentação, enfim, pela alienação das juventudes. E no movimento de espiral reconstrutivo, dialoga com essa potência do EMI, as unidades de significado oriundas da Tese 16 (SILVA, 2021), a saber: *U03Tese16*: “Relações e correlações de forças que se estabelecem na constituição e desenvolvimento do projeto pedagógico do Ensino Médio Integrado” e *U04Tese16*: “Está se construindo nos Institutos Federais possibilidades, caminhos, com muitos desafios, para uma formação politécnica, omnilateral e unitária.”

Por isso, a iminência de uma política pública de formação de professores em EPT, como uma estratégia para a consolidação dos Institutos Federais, haja vista que tais instituições aspiram à superação da formação de mão de obra apenas para atender a necessidade de crescimento econômico do capitalismo, mas sim, a aspiração é uma formação que colabore para a promoção da inclusão social em sua totalidade (PACHECO; REZENDE, 2009). Ou como sustenta Shulgin (2013) como uma escola de trabalhadores revolucionário a, uma [...] Escola Politécnica Operária, que é a demonstração de que a sociedade burguesa está morrendo, que a classe-construtora vem para substituí-la, que os seus objetivos são os objetivos desta, e que ela os põe em prática (SHULGIN, 2013, p. 42).

Nesse sentido, a unidade de sentido da Tese 4 (JÚNIOR PORTO, 2014) “Este trabalho verificou as potencialidades de rupturas existentes neste processo histórico que vivemos por parte da classe trabalhadora” (*U03Tese4*) coaduna com o caráter contra-hegemônico dos Institutos Federais, cujo projeto pedagógico é “[...] inovador, progressista e capaz





de construir novos sujeitos históricos, capazes de se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível [...]” (PACHECO, 2007, p.8)

Nessa perspectiva contra-hegemônica, os Institutos Federais e seu EMI estão a serviço das classes exploradas, que abarcam a maioria da população, por meio de um currículo que supera o viés tecnicista e instrumental da formação do trabalhador, tendo o trabalho como princípio educativo e a formação geral-humanística combinada com o trabalho produtivo. (PISTRAK, 2018; SOUZA, 2020). A categoria “O EMI enquanto possibilidade para a classe trabalhadora” e a Unidade de Sentido U02Tese17: “Conclui-se, portanto, que tal proposta, dentro de seus limites, possui elementos dos princípios de uma formação politécnica ou omnilateral para as possibilidades de emancipação da classe trabalhadora.” abarcam a função social dos Institutos Federais e do EMI, visto que tais instituições, em sua originalidade, dialogam com as realidades regional e local, alinhavando uma rede social que possa promover um projeto de nação mais inclusivo, enfrentando o desafio de democratizar, radicalmente, o conhecimento. (PACHECO, 2007)

Mais do que nunca, enquanto militantes sociais que defendem a EPT emancipadora, temos que defender o EMI à EPT dos Institutos Federais frente às contrarreformas, em especial da do Ensino Médio, que rompe com a concepção de uma educação mais inclusiva, digna, justa e emancipadora, uma vez que a contrarreforma transforma a EPT em trivial instrumentalização tecnicista de formação de mão de obra barata (CRUZ SOBRINHO, ARAÚJO e SILVA, 2021). As unidades de sentido da Tese 3 (BAZÍLIO, 2014) vão ao encontro dessa defesa do EMI: “Compreensão pedagógica e antropológica de formação humana através dos conceitos de interdisciplinaridade e a pesquisa, construção do conhecimento e ética, pensamento complexo, cidadania e a relação educação e trabalho” (U01Tese3) e “EPT para o Ensino médio como a alternativa a ser buscada para uma formação humana sustentável não nos modelos já tentados da LDB nº 5.692/71. (U03Tese3)

A partir das reflexões apresentadas, me aproprio da música de Milton Nascimento, “Nada será como antes”, no melhor do estilo metafórico, reivindicado na ATD como um modo interessante e criativo de expressar novos significados, reconstruídos dentro do discurso (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.155), destacando que o EMI à EPT, dos Institutos Federais, jogam luz ao verso da música citada “resistindo na boca da noite um gosto de sol”, afinal, precisamos resistir, de forma incontestante, aos ataques intencionais das políticas neoliberais que visam a uma formação precária da classe trabalhadora para um mercado cada vez mais precarizado e desprovido de proteção social. Sobrinho, Araújo e Silva (2021) nos conclamam os agentes da EPT emancipadora a se posicionarem política e pedagogicamente na defesa do currículo integrado:

Compreendemos que é necessário resistir ao desenho curricular fragmentado, conteudista, prescritivo e excludente que a reforma do Ensino Médio/BNCC tende a impor, o que significa reiterar a defesa de uma concepção de educação pública que promova o desenvolvimento humano e social para além da mera preparação de mão de obra para o desenvolvimento econômico. (CRUZ SOBRINHO; ARAÚJO; SILVA, 2021, p.204-205)

E na finalização desta escrita do metatexto 2, em que a ATD me faz assumir a função de autor de meus próprios argumentos, tendo como metáfora, a da “viagem sem mapa”, em que produzimos esboços do mapa que vai sendo melhorado ao longo do tempo, exigindo uma pesquisa atenta, mas já sabendo de que o mapa estará incompleto e inacabado, esperando novos caminhos (MORAES; GALIAZZI, 2016)

Referências Bibliográficas

CRUZ SOBRINHO, Sidinei; ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio: tensões e proposições no âmbito do ensino médio integrado dos institutos federais. In: CAETANO, Maria Raquel; PORTO JÚNIOR, Manoel José; CRUZ SOBRINHO, Sidinei (org.). **Educação Profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições**. Curitiba: Editora Crv, 2021. Cap. 11. p. 189-210.

GRABOWSKI, Gabriel; KUENZER, Acacia Zeneida. BNCC e reforma do Ensino médio: política conservadora a partir de 2016. In: CAETANO, Maria Raquel; PORTO JÚNIOR, Manoel José; CRUZ SOBRINHO, Sidinei. **Educação Profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições**. Curitiba: Crv, 2021. Cap. 10. p. 171-188.

DRAGO, Crislaine Cassiano. **A formação humana no ensino médio integrado: o que dizem as pesquisas**. GT 09: Trabalho e Educação - Trabalho 378. 38ª Reunião Nacional da ANPED:- Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 01 a 05 de outubro de 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT09_378.pdf Acesso em 07.fev.2022

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016. 264 p. (Coleção Educação em Ciências).

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018. 286 p. Tradução de Luiz Carlos Freitas

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; GUIMARÃES, Ailton Vitor. Formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: proposições para reflexão. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 71, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28627/25201> Acesso em: 09.fev.2022

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio integrado e a educação profissional e tecnológica. In: CAETANO, Maria Raquel; PORTO JÚNIOR, Manoel José; CRUZ SOBRINHO, Sidinei. **Educação Profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições**. Curitiba: Crv, 2021. p. 66-76.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os institutos federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575> Acesso em: 24. jan.2022.

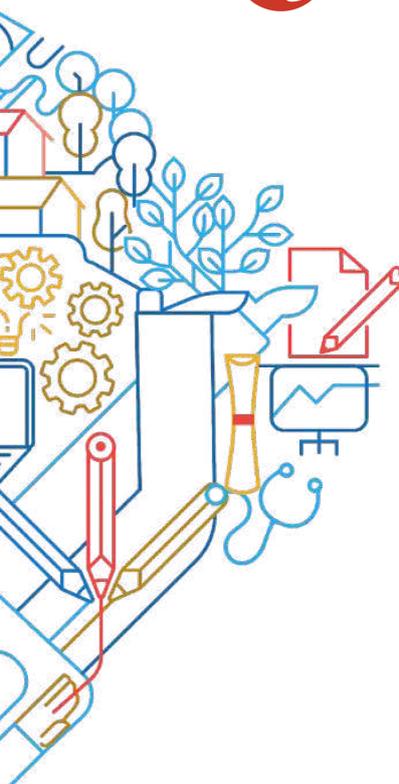




MACHADO, Lucília Regina de Souza. A pedagogia do trabalho como fundamento da formação de professores. In: CAETANO, Maria Raquel; PORTO JÚNIOR, Manoel José; CRUZ SOBRINHO, Sidinei. **Educação Profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições**. Curitiba: Editora Crv, 2021. p. 93-106.

SOUZA, Luiz Aparecido Alves de. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: políticas, cadeias produtivas e politecnia**. Curitiba: Appris Editora, 2020. 283 p.

GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Güntzel; MORAES, Roque. **Aprendentes do aprender: um exercício de análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2021. 312 p. (Coleção Educação em Ciências)



A FORMAÇÃO HUMANA EM PAUTA: ARTICULAÇÕES ENTRE A PSICOMOTRICIDADE E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

HUMAN FORMATION ON THE AGENDA: ARTICULATIONS
BETWEEN PSYCHOMOTRICITY AND PROFESSIONAL
AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Mariana Bolot Bolckau¹

Rogério Pires da Silva²

André Luis Tato³

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Psicomotricidade;
Formação Humana.

Keywords: Professional and Technological Education; Psychomotricity;
Human Formation.

O presente artigo tem como objetivo compreender a relação existente entre a Psicomotricidade e a Educação Profissional e Tecnológica, numa tentativa de identificar pontos convergentes entre elas, tecendo interlocuções que possam contribuir para a promoção de uma formação profissional humana integral. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, cujo referencial teórico integra as contribuições de Wallon (1979) e Marx (2004). Os resultados do estudo apontam que as teorias walloniana e marxista precisam ser adotadas na dinâmica da educação profissional e tecnológica para garantir as condições de desenvolvimento necessárias ao trabalhador e a sua condição de intervir técnica e politicamente nos processos produtivos e sociais, compreendendo-os e transformando-os.

Introdução

A concepção de educação relacionada à formação integral coloca o sujeito no ponto central das discussões pedagógicas, gerando questionamentos, inquietações e tensões no âmbito educacional e acadêmico.

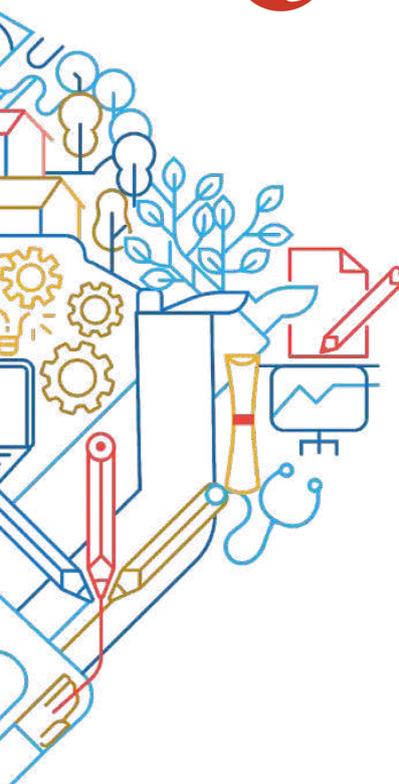
No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, quando o que está em disputa é o projeto de formação da classe trabalhadora, defender uma educação que não esteja subjugada a diversas instâncias em que se materializa a sociedade democrática, igualitária, solidária, intercultural.



¹Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (CPPI), Especialista em Educação Psicomotora (CPII), Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ). Graduada em Pedagogia (UFF). Email: marianabolckau@gmail.com

²Mestrando no Programa de Pós graduação em Educação Profissional e Tecnológica (CPPI), Especialista em Massoterapia e Naturopatia (Famath), Especialista em Cinesioterapia, Biomecânica e treinamento físico (Gama Filho). Graduado em Licenciatura em Educação Física (USO). Email: rogeriorps7@gmail.com

³ Professor Titular do Departamento de Física do Colégio Pedro II, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT) e da Especialização em Ensino de Física. Doutor em Ensino de Física (USP) e graduando do curso de Fisioterapia (IBMR). Email: andre.tato.1@cp2.edu.br



No âmbito da Educação Integral, que pressupõe o desenvolvimento das dimensões intelectual, afetiva, estética, física e ética, a formação docente evidencia à lógica mercantil, mas que contemple a formação integral do ser humano é fator essencial neste debate. Mas o que isso significa na prática? E como podemos articular a ação educativa com uma formação profissional humana integral?

Essas indagações, na qual iremos nos debruçar, mobilizaram e motivaram a nossa pesquisa, justifica-se pela percepção do quão interessante seria dialogar sobre a Psicomotricidade e a Educação Profissional e Tecnológica concomitantemente, levando-se em consideração a finalidade compartilhada por ambas as áreas na promoção de uma formação integral do sujeito, bem como o potencial contributivo dessa articulação para propiciar um processo de ensino-aprendizagem mais proveitoso e significativo para discentes e docentes.

Nessa perspectiva, temos como objetivo compreender a relação existente entre a Psicomotricidade e a Educação Profissional e Tecnológica, numa tentativa de identificar pontos convergentes entre elas, tecendo interlocuções que possam contribuir para a promoção de uma formação profissional humana integral. Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico, partindo de um referencial teórico que integra as contribuições de Wallon e Marx. Cabe destacar que, a escolha dos autores se deu em razão da similitude encontrada em seus pensamentos acerca da influência do social na formação do sujeito, coerentemente fundamentados numa concepção filosófica de base materialista dialética.

Este estudo constitui uma seção menor de uma pesquisa mais ampla, pois seu texto resulta da fase exploratória da nossa pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), no Colégio Pedro II. A pesquisa bibliográfica inicial sobre a psicomotricidade e a modalidade da educação profissional e tecnológica serviu de base para a construção do recorte aqui apresentado.

Metodologia

Utilizamos a abordagem de pesquisa qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa de cunho bibliográfico. Conforme Marconi e Lakatos (2003), a finalidade desse modelo de pesquisa é oportunizar que os pesquisadores entrem diretamente em contato com a literatura existente sobre o assunto investigado, permitindo-lhes aprender sobre os problemas já discutidos e identificar as lacunas na área ainda pouco debatidas. Para Marconi e Lakatos (op.cit., p. 183), “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. À vista disso, após a realização do levantamento bibliográfico, analisamos e sistematizamos o conteúdo, apresentando aproximações conclusivas acerca da temática sobre a articulação entre a psicomotricidade e a educação profissional para promoção de uma formação humana integral, privilegiando a práxis na tentativa de vincular o pensamento à ação.

Tecendo diálogos entre a Psicomotricidade e a Educação Profissional e Tecnológica

A psicomotricidade, segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP), é a ciência que estuda o ser humano através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo intrínseco e extrínseco. Está relacionada ao processo de maturação, no qual o corpo é a fonte das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. E é sustentada pela tríade: movimento, intelecto e afeto. Segundo Costa (2002),

A Psicomotricidade baseia-se em uma concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensorio-motoras e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, em um contexto psicossocial. Ela se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e outros sujeitos. (COSTA, 2002 apud Associação Brasileira de Psicomotricidade)

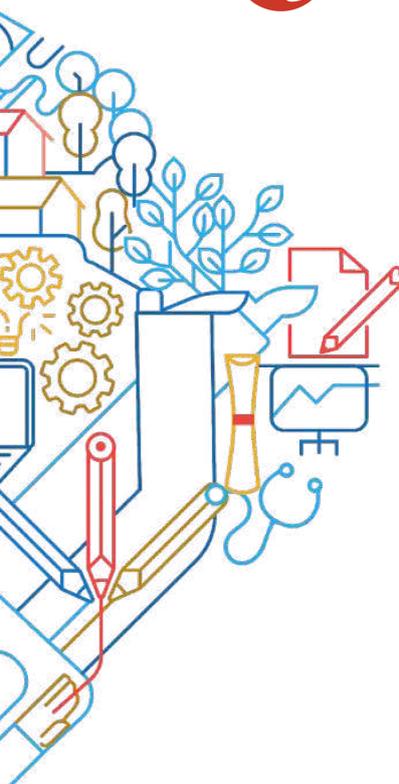
Sendo a psicomotricidade uma ciência que permite uma visão holística do ser humano, cujas contribuições para a educação são de suma valia, tendo em vista o seu olhar não fragmentado sobre o sujeito, possibilitando assim que sejam percebidas e desenvolvidas as suas potencialidades em prol do seu desenvolvimento por completo.

Para Galvão (1995), Wallon admite o desenvolvimento do homem, ser “geneticamente social”, como um processo intimamente ligado às condições concretas de suas relações com o meio. Sua existência, enquanto ser intrinsecamente bio-social, se sucede a partir das exigências do organismo e da sociedade, entre os mundos contraditórios da matéria viva e da consciência. Consciência essa também discutida em seus postulados. De acordo com Wallon (1979):

[...] a consciência não é a célula individual que deve abrir-se um dia sobre o corpo social, é o resultado da pressão exercida pelas exigências da vida em sociedade sobre as pulsões de um indivíduo ilimitado que é exatamente do indivíduo representante e joguete da espécie. Este eu não é, pois, uma entidade primeira, é a individualização progressiva de um libido ao princípio anônimo ao qual as circunstâncias e o curso da vida impõe que se especifique e que entre nos âmbitos de uma existência e de uma consciência pessoais. (p.150)

Neste sentido, a partir do pensamento de Wallon, fica perceptível o seu entendimento sobre a importância do outro social no desenvolvimento da subjetividade do homem e na constituição da consciência de si e do mundo. Isto posto, levando-se em consideração essa influência do corpo e do meio social na formação do sujeito, percebendo ainda que, embora a proposta de uma formação integral humana e profissional seja um desafio a ser transposto, não devemos desistir dela, sendo necessária, portanto, a promoção de uma educação emancipadora, crítica e reflexiva para a classe trabalhadora.





A Educação Profissional e Tecnológica é uma modalidade educacional com o propósito de formar integralmente o educando, preparando-o para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. Nesse sentido, por ser uma modalidade da educação voltada para a classe trabalhadora, deve ter o trabalho como princípio norteador e educativo no processo de ensino e aprendizado desse grupo.

A esse respeito, Gramsci (1987) aponta que embora a educação, de modo geral, tenha como objetivo central a formação humanizadora, na educação profissional, especificamente, a influência do capital e dos interesses do mercado, por vezes, interferem nessa formação, impondo exigências que divergem do sentido fundamental de formação humana nas esferas física, intelectual e emocional.

Arroyo (2019) destaca, na contramão da lógica de mercado, a importância da formação profissional humanizadora, ressaltando o trabalho com o princípio educativo e não como mero treinamento para o emprego ou formação de mão de obra mais competente.

Marx, importante filósofo e revolucionário alemão, há muito percebeu essa influência do sistema capitalista na formação do trabalhador, demonstrando preocupação e criticando a dicotomia entre o trabalho manual e intelectual, bem como o ensino e a prática.

Juntamente com Engels, Marx defende em suas postulações uma educação que contemple a formação intelectual, corporal e tecnológica do homem, estabelecida através de um processo de produção técnico-científico, na perspectiva de formação humana integral. (MARX; ENGELS, 2004).

Mediante a todo exposto, percebermos que, em uma educação profissional e tecnológica que vise o desenvolvimento total do sujeito, mais importante do que fornecer instruções para o trabalho, é promover a formação omnilateral, que por sua vez só é possível a partir de uma revisão do modelo histórico do trabalho no modo de produção capitalista. Neste sentido, assentimos que os conhecimentos produzidos pela psicomotricidade acerca do desenvolvimento humano em todas as suas dimensões podem contribuir para essa formação omnilateral, corroborando ainda para que se fomente uma educação profissional e tecnológica não-dualista, que contemple todas as dimensões humanas e vincule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como condição para uma formação crítica e emancipadora do sujeito.

Considerações finais

Só o homem completo em sua humanidade pode conquistar socialmente a sua liberdade; uma sociedade só pode ser igualmente livre através da igualdade dos indivíduos que a constroem por meio de relações solidárias, com a crescente

Com a epígrafe acima, encerramos este artigo, reiterando a necessidade, enquanto profissionais da educação, de lutarmos por uma educação profissional gratuita, laica e de formação omnilateral. Entendendo ainda a pedagogia libertária como uma vertente para tal formação.

Neste liame, tanto Wallon quanto Marx oferecem subsídios teóricos para entendermos como se dá o desenvolvimento humano, possibilitando a compreensão do contexto social e sua influência na formação humana em seu sentido pleno

aqui pretendida, bem como oportunizando que esses conhecimentos, de base materialista histórico dialética compartilhados, possam contribuir para inspirar práticas pedagógicas críticas e comprometidas com a constituição humana de maneira ampla, levando-se em consideração toda a complexidade envolvida nesse processo. Logo, em relação à práxis, acreditamos que a teoria walloniana atrelada à teoria marxista precisa ser adotada na dinâmica da educação profissional e tecnológica para garantir as condições de desenvolvimento necessárias ao trabalhador e a sua condição de intervir técnica e politicamente nos processos produtivos e sociais, compreendendo-os e transformando-os.

Referências bibliográficas:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **O que é psicomotricidade?** Disponível em: O que é Psicomotricidade - Associação Brasileira de Psicomotricidade. Acesso em: 15 de jun. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A Educação Profissional e Tecnológica nos interroga. Queinterrogações?** Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 3, n. 1, p. 5-18, 2019.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia do risco.** Campinas: Papyrus, 1995. GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** Rio de Janeiro: Atlas, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista.** São Paulo: Expressão popular.2004.

SANTOS, Magda Gisela Cruz dos. **A categoria de formação omnilateral em Marx e o trabalho enquanto princípio educativo.** In: Seminário Internacional, IE Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns, v. 1, p. 1-13, 2012.

WALLON, Henri [1946]. **O papel do outro na consciência do eu.** In: Psicologia e educação da criança. Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Editorial Vega, 1979d. p. 147-159.





A IMPORTÂNCIA DO VOCABULÁRIO TEMÁTICO COMO FACILITADOR DA COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO MASSOTERAPEUTA

THE IMPORTANCE OF THEMATIC VOCABULARY AS A
FACILITATOR OF COMMUNICATION IN THE PROFESSIONAL
TRAINING OF MASSAGE THERAPISTS

Rogério Pires da Silva¹

Mariana Bellot Bolckau²

André Luis Tato³

Palavras-chave: Formação Profissional; Vocabulário Temático; Massoterapia.

Keywords: Professional Training; Thematic Vocabular; Massage Therapy.

O presente trabalho aborda a importância de um vocabulário temático como veículo de conexão entre o aluno da Educação Profissional Técnica (EPT) e a profissão de massoterapia, enfatizando sua relevância nos atos comunicativos no processo de formação.

A massoterapia é uma prática que visa à promoção da saúde e prevenção de doenças por meio de técnicas terapêuticas manuais (FRITZ, 2002). No Brasil, essa profissão evoluiu ao longo do tempo, passando de uma prática empírica para uma formação técnica e tecnológica. A massoterapia compreende a manipulação de tecidos moles e estruturas articulares, sendo reconhecida por organismos de saúde internacionais (FRITZ, op.cit.). A formação técnica em massoterapia ganhou destaque nas últimas décadas, com a necessidade de qualificação para atender às demandas de saúde e bem-estar da população. Um dos desafios enfrentados pela profissão é a falta de um vocabulário técnico unificado, o que pode afetar a comunicação entre massoterapeutas e estudantes da área.

A ausência de termos técnicos padronizados pode prejudicar a descrição de procedimentos, a avaliação de pacientes e a apresentação de trabalhos na área na perspectiva de um monólogo coletivo conforme Oliveira (1998) explica que Vygotsky, referindo-se à dificuldade de estabelecer um ato comunicativo por diferença de entendimento de termos entre interlocutores. Para tentar resolver a questão apresentada, foi desenvolvida uma proposta de um vocabulário temático específico para a massoterapia que visa auxiliar e estabelecer um padrão de linguagem técnica.

¹Mestrando no Programa de Pós graduação em Educação Profissional e Tecnológica (CPII), Especialista em Massoterapia e Naturopatia (Famath), Especialista em Cinesioterapia, Biomecânica e treinamento físico (Gama Filho). Graduado em Licenciatura em Educação Física (USO). Email: rogeriorps7@gmail.com

²Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (CPII), Especialista em Educação Psicomotora (CPII), Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica(UFRRJ). Graduada em Pedagogia (UFF). Email: marianabolckau@gmail.com

³Professor Titular do Departamento de Física do Colégio Pedro II, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e da Especialização em Ensino de Física.Doutor em Ensino de Física (USP) e graduando do curso de Fisioterapia (IBMR). Email: andre.tato.1@cp2.edu.br

A massagem como a conhecemos cresceu através da medicina no Brasil e galgou etapas desde ofício até profissão e com isso várias mudanças ocorreram. Com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (BRASIL, 1939), a massoterapia adquire novos padrões propiciando elevação da categoria, sendo criado o primeiro curso de qualificação. Desde então foi avançando em capacidade, competência e habilidades até a primeira proposta de formação técnica através do IFPR (Instituto Federal do Paraná), onde ocorreu a reestruturação da massoterapia como profissão (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 04/99). Desde então, ocorreram mudanças de legislação e pedagógicas, restando estabelecer um elemento de vínculo que se faz necessário em qualquer classe trabalhadora: um vocabulário específico que sustente procedimentos da área e sua respectiva aprendizagem.

Um padrão linguístico para comunicação entre estudantes e profissionais se faz necessário em qualquer área do conhecimento. Mesmo em expansão, a profissão ainda necessita uma linguagem específica reconhecida por massoterapeutas. A formação técnica carrega consigo uma prática e necessita de termos técnicos para efeito de registro em ficha e, dependendo do caso, até mesmo em prontuário de paciente (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2002).

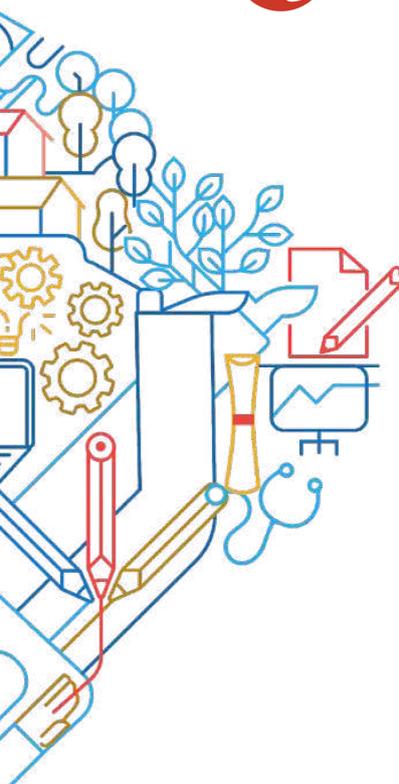
Os objetivos do trabalho incluem: 1- discutir a importância do vocabulário técnico na formação, 2 - evidenciar a relevância de termos específicos que criam a identidade no futuro profissional e conseqüentemente clareza de troca de informações, de procedimentos entre massoterapeutas e estudantes de massoterapia.

No cenário contemporâneo, a destreza em leitura e escrita não é apenas uma competência adicional, mas uma base crucial para o sucesso profissional. A capacidade de compreender, interpretar e comunicar informações de maneira clara e coesa desempenha um papel fundamental nas diversas esferas de atuação. Ser letrado transcende a mera habilidade de decifrar palavras: implica em compreender os matizes dos textos técnicos, relatórios e documentos profissionais. Frigotto (2011) destaca que o letramento vai além da mera alfabetização, envolvendo uma análise crítica e reflexiva. Não é apenas uma habilidade mecânica, mas uma ferramenta intelectual que permite a interpretação precisa de dados complexos, a compreensão das entrelinhas e a formulação de argumentos sólidos. O letramento é um investimento na própria capacitação profissional, na construção de argumentos embasados e na adaptação ágil às demandas mutáveis do mercado de trabalho. A aptidão para a leitura e escrita eficazes não apenas abre portas, mas também capacita os indivíduos a enfrentar desafios com confiança, garantindo sua relevância e sucesso contínuos em suas respectivas profissões.

O letramento no âmbito da saúde, também está intimamente relacionado com a promoção da saúde e a prevenção de problemas de saúde. Estudos internacionais têm destacado que uma falta de letramento está associada ao uso inadequado de serviços de saúde e respectivos resultados insatisfatórios, (Frigotto, 2015).

A importância do vocabulário em relação à aprendizagem de leitura e escrita é um aspecto amplamente reconhecido. Seguindo a proposta do letramento profissional para compreensão do estudo, escrita e na análise do discurso, Bakhtin (2003)





objetivou a apresentação de uma concepção de linguagem na qual não somente estivesse desvinculada na compreensão da língua como sendo a representação individual de pensamento, uma visão subjetivo-idealista, bem como da língua como sendo sistema abstraído de práticas sociais de uso, uma visão objetivista-abstrata.

Em relação à análise do discurso, este afirma que não é possível a compreensão um objeto de linguagem na qual se apresenta desprovido da sua dimensão psicossocial, a questão central para Charaudeau(2001) é da hipótese que uma teoria que possa dar conta do discurso necessita em se ater a uma definição de sujeitos inseridos no ato comunicativo. O discurso não pode estar associado somente com expressões verbais, considerando que pode ultrapassar códigos da manifestação linguageira na medida em que é o lugar de construção de significado. É possível lançar mão, conforme suas próprias finalidades, de mais de um código semiológico. É importante ainda sinalizar que o discurso também não deve ser confundido com o texto, pois este representa a materialização e o resultado da encenação do ato de linguagem.

Nossa justificativa sobre a necessidade de um vocabulário específico de classe segue um estudo de levantamento bibliográfico documental descritivo exploratório que revelaram vocabulários de outras categorias que se apresentam informalmente como proposta para a massoterapia. Nossa proposta de vocabulário foi elaborada e dividida em três partes:

- 1 - Abordagem sobre princípios da área de saúde, fundamental para qualquer profissional da saúde.
- 2 - Necessidade de unir vocábulos específicos e históricos dentro da área e agregar a contemporaneidade, sem perder seu valor.
- 3 - Inserir vocábulos que denotem ações e atuações em áreas específicas da profissão.

Nossa pesquisa, em andamento, encontra-se em fase de apresentação do vocabulário à categoria profissional de massoterapeutas para referendar proposta. As respostas nos guiarão no sentido de ratificar a proposta atual ou de modificações conforme necessidades apontadas pelos profissionais da área e formadores de massoterapeutas.

Referências bibliográficas:

BAKHTIN, M. M.. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 4. ed.. CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. (Organização: Aparecida Lino Pauliukonis e Ida Lúcia Machado; coordenação da equipe de tradução: Angela M.S. Corrêa e Ida Lúcia Machado) São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, P. **Uma teoria dos sujeitos da linguagem**. In: MARI, H. et al. (Org.). *Análise do discurso: Fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRITZ ,S. **Fundamentos de Massagem Terapêutica**. São Paulo: Manole, 2002. OLIVEIRA, M. K.. **Vygotsky – Aprendizagem e desenvolvimento: Um processosócio -histórico**. São Paulo: Scipione,1998.

BRASIL. DECRETO-LEI Nº 1.212, de 17 de abril de 1939. PARECER CNE/CES nº 1133/2001, DE 7 DE AGOSTO DE 2001

PORTARIA N. ° 397 DE 09/10/2002 – Ministério do Trabalho e Emprego aprovou a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) = Códigos: n. ° 5161-35 Massagistas, Massoterapeutas e Afins.

PORTARIA Nº 971, DE 03 DE MAIO DE 2006 DO SUS, “Portaria prevê custeio no SUS de terapias alternativas”.

RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 04/99





RETRATOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: MEMÓRIAS EM FOTOGRAFIAS

Bergston Luan Santos¹

Palavras-chave: Ensino, Educação Profissional e Tecnológica,
História, Memória e Fotografia.

Este trabalho apresenta-se como um recorte de um Projeto de Pesquisa intitulado HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EPT NO NORTE DE MINAS GERAIS, que vem sendo desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT-IFNMG. Esse recorte que propomos apresentar teve o intuito de selecionar, organizar, produzir e expor um memorial fotográfico na Biblioteca Iraci Heringer Lisboa do Instituto Federal Norte de Minas Gerais – IFNMG, *campus* Salinas, a partir de um material visual que pudesse compor um memorial da escola por meio de fontes registradas em fotografia e jornais produzidas entre os anos de 1953 até 2008.

Objetivo central: Detalhar o processo de criação do memorial na biblioteca Iraci Heringer Lisboa no *campus* do IFNMG em Salinas-MG.

Objetivos secundários: Digitalizar, catalogar e organizar um acervo visual do IFNMG- Salinas; Selecionar e sequenciar o material e fontes para pesquisas sobre a História do *campus*; Socializar a partir da exposição do memorial elementos que compõem a História da EPT no norte de Minas Gerais.

Referencial Teórico e dos Procedimentos Metodológicos:

Neste trabalho propomos pensar um memorial como um documento composto a partir de recortes variados de lembranças, vivências e memórias. Este documento, geralmente, pode conter relatos sobre a história de vida pessoal, profissional, institucional e cultural do sujeito que recolhe, organiza, seleciona e sintetiza o memorial, sendo que muitas vezes há o uso da primeira pessoa no processo narrativo do memorial.

Segundo Rego (2014) o uso comum do gênero memorial é como uma espécie de autobiografia intelectual e profissional de professores universitários e costuma ser exigido nos processos seletivos ou de ascensão na carreira acadêmica. No entanto, para além do seu aspecto pessoal, um memorial no campo da História tem sido referenciado como um rastro da presença e experiência do homem em um determinado tempo e espaço específico, podendo ele assumir diferentes aspectos, como, por exemplo, através de um relato escrito ou por meio de fotografias. Todavia, mesmo com aspectos distintos, a produção de um memorial se alicerça na condições de trazer para o presente as marcas e experiências do passado, através da busca de memórias, lembranças, acontecimentos e personagens que predominaram segundo as escolhas feitas.

¹ Doutor, Docente EBT - IFNMG, bergston.santos@ifnmg.edu.br

Desde do século XX a historiografia ocidental tem se debruça a pensar na Memória como algo mais conceitual do que o processo de “lembrar” sobre os eventos passados. A Memória passa a ser compreendida como objeto de análise, entendida como fontes ou documentos que traz para o presente rastros do passado, pois ela carrega em si algo ou alguma coisa aconteceu que pode ser documentável a partir de provocações e indagações, tal como defendido por Gagnebin (2004).

Por este entendimento, Ricoeur (2007) defende que refletir sobre memória é ocupar-se das maneiras com as quais determinados grupos se relacionam com o passado, sendo que a Memória como este elemento que “fala” sobre o passado já vivido, torna-se documento, porque no presente ela pode ser interrogada por um historiador com a ideia de nela encontrar uma informação sobre o passado. (RICOEUR, 2007). Nesse sentido, a Memória toma configuração de documento e testemunho, haja vista que ela se posiciona como mediadora entre o tempo presente e o passado histórico.

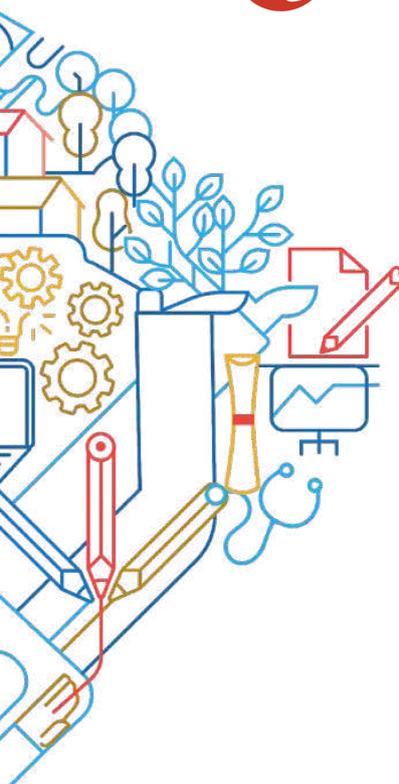
Ao discorrer sobre Memória, infere-se pensá-la como fonte histórica. Portanto, cabe ressaltar que Le Goff (1994), já afirmava que documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, o documento é construído pelas forças que detêm o poder na sociedade. De tal modo, o autor nos permite pensar que a elaboração da Memória fornece indícios significativos para uma pesquisa, afinal, essa pode ser utilizada como meio de aproximação de um fenômeno, mas a memória por si só não revela uma verdade objetiva, essa como elemento da pesquisa necessita ser interrogada e articulada com outros vestígios do passado referenciados pela memória, incluindo o elemento do tempo de sua própria produção e conservação.

Segundo Aróstegui (2006) a História nunca deve ser compreendida como mera narração dos acontecimentos memoráveis que ilustram a vida dos grandes homens, geralmente políticos ou ditos “grandes e poderosos governantes”, pelo contrário, a História é a referência dos diferentes aspectos da vida humana em sociedade e sua síntese interpretativa deve ser compreendida como uma possibilidade de explicação do passado e não sua mera descrição ou idealização desse.

Considerando o exposto é preciso pontuar qual a relação que os conceitos de fontes históricas, História e Memória têm com a Educação. Segundo Miguel (2002) existe certa a função social das pesquisas na área da História da Educação, e essa função é a busca de soluções para os problemas educacionais. Miguel (2002) compreende que a pesquisa com as fontes históricas e documentos, certas vezes, produzem informações e testemunhos das contradições que permeiam as ações ditas oficiais, “[...] cada fonte, cada documento, tem um valor relativo estabelecido a partir da possibilidade de submetido, e das relações (em maior número possível) que o pesquisador consegue estabelecer com informações trazidas por outros estudos sobre o tema, sobre a metodologia e teoria da História. (LOPES; GALVÃ, 2001, p. 85). Ao considerar esse potencial do trabalho com documentação, Miguel abrange que as fontes transportam em si a possibilidade interpretativa do passado e o acesso a novas fontes ampliam o potencial historiográfico do entendimento dos problemas educacionais estudados.

Considerando o exposto, entende-se que a História e a Memória da EPT devem ser pensadas de forma a problematizar a educação profissional e a experiência vividas





nesse espaço formativo tendo as mais diversas fontes históricas como referência para explorar e questionar problemas educacionais do tempo presente em diálogo com a construção histórica dos mesmos. Ou como apontou Cunha (1979) que a Educação Profissionalizante (para o trabalho)

visando o público dos pobres e desvalidos é anterior ao Decreto nº 7.566 no ano de 1909 de criação das Escolas de Aprendizes e Artífices. E naquele contexto imperial existia no território brasileiro uma mentalidade de desvalorização das atividades que envolviam trabalhos manuais. Geralmente, os homens livres rejeitavam a aprendizagem e a profissionalização em ofícios manuais, pois entendiam que este meio de trabalho era quase que exclusivamente trabalho direcionado a mão de obra escravizada.

Segundo Kunze (2009), a criação da rede federal das Escolas de Aprendizes Artífices “pode ser entendida como uma das respostas dos governantes republicanos aos diversos desafios de ordem política, econômica, social e educacional existentes no país no início do Século XX.” (KUNZE, 2009, p.19). A História e Memória da EPT no Brasil é desenvolvida em relações das estruturas social, política e econômica que, de certa forma, disputam as orientações da formação profissional dos indivíduos e essas se inter-relacionam com os diferentes contextos em que se encontram. Um exemplo é indicado por Ramos (2014), segundo a autora, a política de educação tecnológica no Brasil sempre figurou uma preocupação articulada com os planos nacionais de desenvolvimento. Ainda, Kuenzer (1997) afirma que:

Assim, a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo - a ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro. (KUENZER, 1997, p.122).

É importante destacar que a História da EPT no Brasil é o dualismo entre a formação técnica e formação do Ensino Médio “propedêutico”, quase que como modalidades distintas de uma mesma formação educativa. Para Frigotto et al (2012) foi com muita luta que a discussão acerca da formação integral começou a se desenhar e se configurar nas composições legais e curriculares dos atuais Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica.

O fato é que historicamente inúmeras legislações, propostas e perspectivas pedagógicas pleitearam a configuração das mudanças da ordem estrutural e conceitual da EPT, à vista disso, entendemos que é preciso ampliar as fontes de discussão para pensarmos como as experiências vividas nessas escolas ganharam materialidade e formação. De maneira geral, podemos inferir que a Educação, especificamente, a que atende a formação profissional agrícola da classe trabalhadora da região do norte de Minas Gerais constantemente conviveu com relações que são de ordem social e econômica, e por isso qualquer análise histórica precisa buscar construir triangulações interpretativas que não fragmentem demasiadamente a análise, ou como argumenta Manfredi (2002), é preciso considerar que existe elementos teóricos que em certo grau

de correlação entrecruzam os sistemas educacionais, a escolaridade e empregabilidade. E essas relações existem em complexidade e em diferentes redes de determinações e contradições que ganham materialidade nos diferentes contextos sócio históricos.

Percurso Metodológico

A literatura que aborda metodologia da pesquisa científica apresenta que metodologia se constitui como um “caminho” a ser trilhado pelo pesquisador, ou seja, o delineamento das etapas da pesquisa. Ciente disso, optou-se neste trabalho pelo procedimento de pesquisa documental, que se caracteriza pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, e que podem passar por um tratamento analítico a partir das perguntas e problemas que o pesquisador faz ao documento/ fonte (OLIVEIRA, 2007). Sobre este ponto de discussão, Gil (2022) assinala que “a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc. (GIL, 2022, p. 30).

A utilização de documentos, especificamente nas pesquisas na área da História se justifica porque ao fazer usos deles pode-se extrair informações referente a um passado relativamente distante, possibilitando, com isso, ampliar o entendimento dos eventos passados cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Nesse sentido, o percurso metodologia da pesquisa documental na coleta de fotografias sobre história e memória do IFNMG / Salinas se configurou nas seguintes etapas:

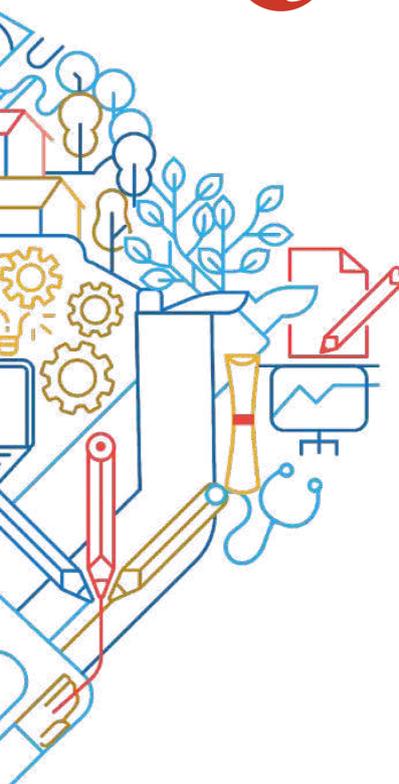
Primeira etapa: Levantamento nos arquivos internos da Instituição dos registros fotográficos que referenciavam a história e a memória do *campus*, paralelamente, buscou-se fazer uma busca com os servidores do IFNMG (atuais e antigos) sobre registros fotográficos pessoais e coletivos que representassem o passado da Instituição.

Segunda etapa: Com os documentos coletados iniciou-se a digitalização, catalogação e organização das fotografias. Essa etapa deteu-se em uma proposta de curadoria das fotos, uma vez que todas foram primeiramente digitalizadas para em seguidas serem impressas e expostas no Memorial.

Terceira etapa: Seleção e sequenciação dos documentos. Esta etapa se constitui na seleção das fotografias que iriam compor o Memorial fotográfico na Biblioteca Iraci Heringer Lisboa do Instituto Federal Norte de Minas Gerais – IFNMG, *campus* Salinas. Como critério optou-se por fotografias que trouxesse maiores detalhes sobre a construção da Instituição, desde a sua fundação até o ano de 2008. Os elementos deveriam não apenas trazer um registro sobre o passado imóvel, mas sim, como as imagens estancadas no tempo apresentam sentidos e significados de cada época, e mais, como tais poderiam trazer para o presente as memórias pessoais, sociais e coletivas através de suas representações.

Quarta etapa: A quarta é última etapa finalizou com a socialização das fotografias a partir da exposição no Memorial na Biblioteca. Nesta etapa foi construído um percurso histórico da escola desde o início da construção da escola, atividade desenvolvidas nos





espaço interno, seus diretores, colação de grau dos estudantes até a representação do ano de 2008. Priorizou-se por um formato que temporal, destacando as décadas e os avanços das instituição ao longo dos anos.

Principais Dados e Discussão

Retratos da Educação Profissional: Memórias em Fotografias se constituiu uma etapa muito importante na pesquisa, uma vez que através do registro fotográfico foi possível delinear historicamente alguns percalços do INFMG, desde a sua fundação ao século XXI. A fotografia, diferente do material escrito tem como uma das suas qualidades trazer a memória lembranças, rostos, cheiros e sentido, haja vista se enquadrando no que os autores apresentam como uma “interpretação-transposição do real”, ou seja, ela se torna inseparável do ato acontecido, mesmo que de modo aproximado ou representativo. Sendo assim, como documento que pode ser tomado como parte da História e da Memória do INFMG, cumpre-se o seu papel de trazer o passado para o presente, mesmo que representado.

Síntese das Considerações Finais

Como consideração, esta etapa da pesquisa cumpriu o seu objetivo de pensar na História e Memória do INFMG/Salinas, história e memória essa que até o momento desse projeto se encontrava fragmentada entre as narrativas tímidas e particulares dos indivíduos que vivenciaram, seja como servidor ou estudantes, no espaço que a Instituição oferta. A culminância da pesquisa com a exposição das fotos se num primeiro momento evidenciou a impossibilidade de reviver o passado, por outro lado, oportunizou como salientado por Bosi (1987) o processo de “[...] refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (p. 17, 1987).

Referências Bibliográficas

- BOSI, Eclea. Memória-sonho e Memória-trabalho. In: **Memória e Sociedade: Lembranças dos Velhos**. São Paulo: T. A Queiroz Editor, 1987.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, história e testemunho. In: BRESCIANI, Stella. NAXARA, Márcia. **Memória e (re)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: ed. da Unicamp, 2001.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1994.
- RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François [et al]. Campinas: Ed. Unicamp, 2007

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA AULAS INTERATIVAS E ENGAJADORAS

TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN: CAPACITACIÓN
DOCENTE PARA CLASES INTERACTIVAS Y MOTIVADORAS

Cheila Graciela Gobbo Bombana¹

Palavras-chave: Metodologias Ativas, Tecnologias Digitais, Práticas Docentes.

Palabras Clave: Metodologías Activas, Tecnologías Digitales, Prácticas Docentes.

No cenário educacional contemporâneo, o papel das tecnologias digitais na potencialização do aprendizado tem sido amplamente reconhecido. Entretanto, surge um desafio crucial: como garantir que os educadores estejam adequadamente capacitados para aproveitar o potencial dessas ferramentas? Nesse contexto, surge a problemática central que este trabalho busca abordar: Qual é a importância da capacitação docente em relação ao uso de tecnologias digitais para a mediação de aulas mais interativas e engajadoras?

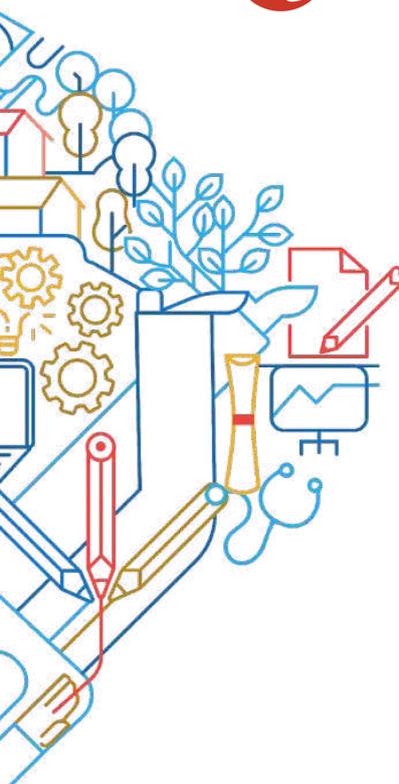
O objetivo central desta investigação é definido como: Investigar e analisar a importância da capacitação docente no contexto do uso de tecnologias digitais para a mediação de aulas mais interativas e engajadoras. Esse objetivo se baseia em uma atividade específica realizada com alunos de curso de Formação Pedagógica para Educação Profissional e Tecnológica.

Para atingir esse objetivo, foram estabelecidos objetivos secundários interligados. Primeiramente, propor a atividade prática “Tecnologias Digitais para Aprendizagem” aos estudantes, introduzindo uma abordagem prática para o uso eficaz das tecnologias. Em seguida, acompanhar e apoiar a elaboração das atividades pelos estudantes, visando a garantir que eles compreendam como integrar as tecnologias no processo de ensino. A etapa seguinte consistiu em organizar e mediar a aplicação das atividades com a turma. Isso permitiu uma avaliação concreta do impacto da integração das tecnologias nas dinâmicas de aprendizado, bem como a coleta de dados relevantes para análise. E, finalmente, coletar feedbacks com opiniões dos alunos sobre a experiência com Tecnologias Digitais, proporcionando insights valiosos sobre a eficácia da abordagem adotada.

Em consonância com Moll (2010), a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica em tecnologias digitais é essencial para preparar os educadores para as demandas contemporâneas do mundo do trabalho e da educação. A formação em tecnologias digitais capacita os professores a criar ambientes de aprendizagem que reflitam situações reais do mundo profissional, preparando os alunos para lidar com as demandas tecnológicas que encontrarão em suas futuras carreiras.

¹ Mestre em Educação (UPF), Bacharel e Licenciada em Sistemas de Informação (IFRS). Professora EBTI Informática (IFRS).
Correio eletrônico: cheila.bombana@sertao.ifrs.edu.br





O referencial teórico adotado também reforça a importância da transformação das rotinas educacionais para tornar o ensino mais atrativo e eficaz. Segundo Pozo (2008), a diversificação das tarefas de aprendizagem e a introdução de elementos imprevisíveis são meios eficazes de manter a atenção dos alunos. Além disso, a integração das tecnologias digitais têm um papel crucial na construção do conhecimento colaborativo e na interação entre alunos e professores, como apontado por Masetto (2005).

O referencial também destaca a combinação entre metodologias ativas e tecnologias digitais móveis como uma estratégia inovadora. Bacich e Moran (2018) afirmam que essa abordagem resulta em uma transformação pedagógica significativa, promovendo a participação ativa dos alunos e a construção de conhecimento de maneira dinâmica.

Com o intuito de envolver os estudantes de forma mais ativa e desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, foi realizada uma atividade com 15 estudantes do curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados, no IFRS - Campus Sertão. A disciplina escolhida para essa exploração foi “Culturas Digitais, Mídias e Educação”.

A atividade proposta visava não apenas aprofundar o conhecimento dos estudantes em relação às tecnologias educacionais, mas também permitir que eles planejassem atividades interativas relacionadas às suas áreas de conhecimento. Para isso, foram disponibilizadas opções de ferramentas digitais, como *Mentimeter*, *Quizizz*, *Wordwall*, *Padlet* e *Coogle*, para auxiliar na criação das atividades. Essa abordagem possibilitou que os alunos escolhessem a ferramenta mais adequada com base nos objetivos de aprendizado almejados. Com o intuito de estimular a colaboração, a atividade foi desenvolvida em duplas ou trios, promovendo discussões e trocas de ideias entre os alunos.

Cada grupo teve aproximadamente 20 minutos para apresentar sua atividade à turma, explorando de forma prática a aplicação das tecnologias escolhidas. A liberdade na escolha das ferramentas proporcionou uma visão ampla das possibilidades disponíveis e levou os alunos a refletirem sobre como cada ferramenta poderia melhor atender aos objetivos da atividade.

As orientações gerais sobre a atividade e entregas foram realizadas por meio de um documento colaborativo hospedado na plataforma Moodle, onde os detalhes da atividade foram centralizados em uma tabela. Essa tabela incluía informações sobre as ferramentas escolhidas, tutoriais para sua utilização, composição das duplas ou trios de alunos e links para as entregas das atividades. Essa abordagem organizacional facilitou o acesso às informações e permitiu um acompanhamento mais eficaz por parte dos alunos e da professora.

Com um prazo de 15 dias para a elaboração das atividades, os estudantes tiveram a flexibilidade de desenvolver suas propostas de forma assíncrona, adaptando-se às suas rotinas e ritmos individuais. Posteriormente, as atividades foram aplicadas durante a aula presencial, com a participação ativa de todos os colegas. Os próprios alunos que criaram as atividades as mediaram, demonstrando domínio tanto do conteúdo quanto das tecnologias utilizadas. A professora atuou como suporte, intervindo quando necessário para garantir a fluidez e o foco dos processos.

Após a realização da atividade, os alunos responderam um formulário anônimo revelando suas percepções sobre a disciplina “Cultura Digital, Mídias e Educação” e a metodologia utilizada. A análise das respostas revela que a abordagem interativa e

prática foi muito bem recebida.

Alunos relataram uma experiência positiva com a interação dinâmica em sala de aula, que lhes permitiu vivenciar o uso das tecnologias digitais de maneira direta e participativa. Muitos destacaram a eficácia da disciplina em proporcionar um aprendizado mais prático e aprofundado sobre o uso das ferramentas digitais para auxiliar o ensino. Alguns expressaram que essa abordagem contribuiu para uma melhor compreensão das ferramentas e estratégias disponíveis para tornar as aulas mais interessantes e envolventes.

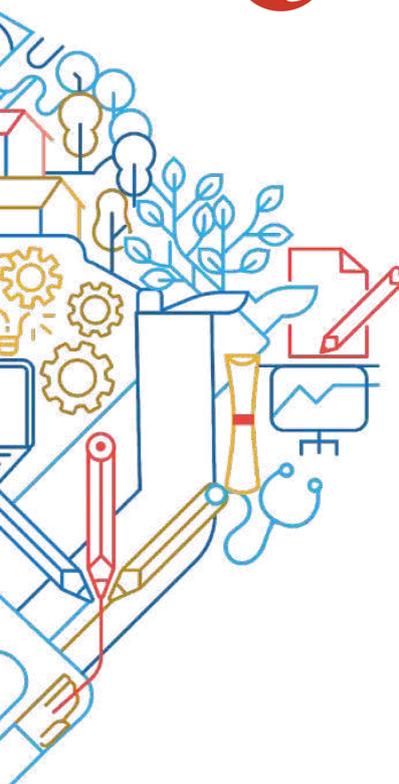
A aceitação positiva foi generalizada, com alunos descrevendo as aulas como “interessantes”, “divertidas”, “participativas” e “excelentes”. Houve um senso de descoberta de novas possibilidades e uma apreciação pela dinâmica das aulas, que incluíram atividades de manipulação de ferramentas e criação de atividades.

No entanto, alguns alunos também expressaram desejos por mais tempo dedicado à disciplina. A sugestão recorrente foi a de aumentar o número de aulas, dada a quantidade de conteúdo a ser explorada e as ferramentas disponíveis para serem abordadas. Também foram mencionadas limitações no tempo para aprofundamento e construção coletiva de metodologias. Alguns alunos também apontaram desafios, como a falta de aprofundamento devido ao número limitado de aulas e dificuldades com questões técnicas. Eles destacaram a importância de orientações mais claras para a utilização das tecnologias, o que poderia ajudar a superar eventuais dificuldades.

Em resumo, as respostas dos alunos reforçam a importância da metodologia ativa e do uso das tecnologias digitais para a promoção de aulas mais engajadoras e práticas. A demanda por mais tempo e orientação sugere uma forte vontade de continuar explorando e aprendendo sobre as possibilidades educacionais oferecidas pela integração desses elementos.

A vivência dessa experiência enriquecedora reafirmou a relevância da capacitação docente na Educação Profissional e Tecnológica para a efetiva integração das tecnologias digitais nas práticas educacionais. A abordagem adotada, baseada em metodologias ativas e ferramentas digitais, demonstrou ser uma poderosa via para o desenvolvimento de aulas mais interativas e engajadoras. A interação dinâmica entre alunos e docentes revelou-se crucial não apenas para o domínio técnico das tecnologias, mas também para a criação de ambientes de aprendizado estimulantes, onde o aluno é protagonista ativo de sua formação. A Educação Profissional e Tecnológica, marcada pela constante evolução das demandas do mercado e da sociedade, encontra nas tecnologias digitais um aliado fundamental para a formação de profissionais preparados para os desafios contemporâneos. Através da reflexão sobre a importância da capacitação docente, esta experiência evidenciou a necessidade de abordagens pedagógicas inovadoras, que valorizem não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a construção conjunta de saberes. A promoção de um ambiente onde o aprendizado é vivenciado de forma prática e colaborativa assume uma relevância singular na preparação de futuros profissionais capazes de se adaptar e contribuir efetivamente para o desenvolvimento tecnológico e social.





Nesse contexto, reforça-se a importância de continuar a investir em programas de formação docente que capacitem os educadores a incorporar efetivamente as tecnologias digitais em suas práticas educacionais. A experiência relatada revelou que a interseção entre Educação Profissional e Tecnológica, metodologias ativas e tecnologias digitais é um caminho promissor para a construção de um cenário educativo mais dinâmico e atualizado. À medida que avançamos em direção a uma sociedade cada vez mais tecnológica, a preparação dos educadores para essa nova realidade é essencial para proporcionar uma educação de qualidade e alinhada às demandas do século XXI.

Por fim, percebe-se que a formação de professores da EPT em tecnologias digitais é um investimento estratégico para a qualidade do ensino, a formação de profissionais qualificados e a adaptação às mudanças na sociedade contemporânea.

Referências bibliográficas:

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio. Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005. p. 79-108.

MOLL, Jaqueline et. al. Educação profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

POZO, Juan Ignacio. Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2008.

INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO DOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSOLIDAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO TÉCNICO E PROPEDÊUTICO

Clarice Monteiro Escott¹

Lisiane Bender da Silveira²

Palavras-chave: ensino médio integrado; autoavaliação; educação profissional e tecnológica; ensino; IFRS.

Key words: integrated high school; self-evaluation; professional and technological

Nesse espaço apresentamos dois produtos educacionais que compõem a proposta de autoavaliação dos Cursos de Ensino Médio Integrado (EMI): o Instrumento de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado³ e o Caderno de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado⁴. Os produtos educacionais foram desenvolvidos no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), na Linha de Pesquisa *Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica*. O tema de pesquisa advém da constatação da ausência da implementação de um processo de Autoavaliação Institucional (AI), que contemple as especificidades dos cursos de EMI no IFRS e nas demais instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Assim, os produtos educacionais tiveram como objetivo propiciar uma avaliação permanente e diagnóstica para esta modalidade de oferta, contribuindo para a consolidação do ensino integrado entre as disciplinas propedêuticas e as disciplinas técnicas. Para tanto, foi realizada uma pesquisa caracterizada como aplicada, de abordagem qualitativa e participante. Orientou a realização da investigação, o seguinte problema de pesquisa: *Em que medida os indicadores emanados da percepção dos docentes e técnicos envolvidos pode contribuir para a produção de um instrumento de avaliação que contribua para a qualidade do EMI no IFRS?* O objetivo central da pesquisa consistiu em investigar os indicadores necessários para a avaliação dos cursos de EMI com vistas ao desenvolvimento de um instrumento de autoavaliação para esses cursos no IFRS. Os objetivos secundários foram: realizar a análise documental relativa à legislação e às normativas do IFRS referente ao EMI; analisar a percepção dos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) com relação à avaliação no IFRS; analisar a percepção dos atores institucionais no que se refere à implementação do EMI nos *campi* do IFRS investigados; criar quadro de referentes como base para definição do



¹ Doutora em Educação (UFRGS), Licenciada em Pedagogia (PUCRS). Docente EBIT no IFRS, Docente Permanente do ProfEPT (IFRS). Correio eletrônico: clarice.escott@poa.ifrs.edu.br

² Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRS), Técnica-administrativa em Educação no IFRS. Correio eletrônico: lisiane.silveira@ifrs.edu.br

³ <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585543>

⁴ <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585557>



instrumento de autoavaliação dos cursos de Ensino Médio Integrado (SILVEIRA, 2020). O contexto da investigação se deu em dois *campi* do IFRS, sendo que eles desenvolveram discussões e problematizações sobre o EMI e a criação de propostas curriculares para essa modalidade de oferta com a participação de docentes, técnicos-administrativos e equipes pedagógicas. Os instrumentos de coleta de dados foram: análise do referencial teórico; análise documental de documentos institucionais do IFRS (Política Institucional para Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS - PICEMI-IFRS e o Programa de Autoavaliação do IFRS - PAIIFRS); entrevistas semiestruturadas, além de notas de campo. Os participantes da pesquisa foram docentes e técnico-administrativos em educação (TAE) dos *campi* investigados, bem como os membros da Comissão Própria de Avaliação. Para a análise dos dados foram utilizados os conceitos *referente*, *referido*, *indicador* e *critério* desenvolvidos por Figari (1996), conforme demonstra o Quadro 1:

Quadro 1: Análise dos dados segundo conceitos de Figari (1996)

Elementos para a avaliação	Conceitos	Dados coletados
Referentes	Elemento exterior a que qualquer coisa pode ser reportada, referida e, considera, em um processo avaliativo, a existência do <i>referente</i> , como o instrumental.	EMI; Trabalho como princípio educativo; Pesquisa como princípio pedagógico; Construção coletiva por meio da participação/Democracia; Interdisciplinaridade; Formação continuada de professores e TAEs; Permanência e êxito; Avaliação; Infraestrutura física.
Referidos	Consiste na matéria sobre o qual haveria uma reflexão utilizando-se o instrumental. Ou seja, a avaliação é a reflexão entre o referente e o referido, o elemento utilizado para a avaliação e o que se quer avaliar.	PICEMI-IFRS; PAIIFRS; Referencial teórico (Ciavatta (2005), Ramos (2017), Frigotto (2005), Saviani (2003), Moura (2007), dentre outros.
Indicadores	Na sua origem, trata-se de um elemento que <i>mostra</i> um outro elemento, que <i>di</i> z onde se encontra um outro elemento, que <i>indica</i> .	Entrevistas com atores institucionais
Crtérios	Os critérios foram os elementos que emergiram da análise dos referentes, referidos e indicadores, sendo o ponto central para a criação do instrumento, visto sua característica de discriminação das concepções necessárias ao EMI, traduzidas nas questões de autoavaliação.	Cultura, Tecnologia, Técnica, Profissional, Ciência; Trabalho; Integração; Interdisciplinaridade; Organização dos componentes curriculares; Relação teoria e prática; Formação integrada; Experiências laborais, Estágios, Formação profissional; Pesquisa, Ensino, Extensão; Projetos integradores; Diálogo, Participação de todos os envolvidos; Autoavaliação; Formações pedagógicas e Formação continuada para docentes e TAEs; Pertencimento à instituição; Avaliação integradora, como promoção da aprendizagem e participativa; Salas, laboratórios, etc.

Ainda, subsidiaram a construção da proposta de autoavaliação, instrumento e caderno, os pressupostos de Dias Sobrinho (2005) e Leite (2005), em especial no que se refere ao conceito de avaliação participativa (AP). Assim, uma vez estabelecidos os critérios de avaliação, o Instrumento foi construído com questões objetivas e duas questões descritivas, divididas em duas dimensões (organização didático-pedagógica e infraestrutura), de modo a ser respondido por três segmentos da comunidade acadêmica: discentes, docentes e TAEs. Esse movimento baseou-se nos pontos de apoio e de convergência entre os pressupostos teóricos e a legislação do EMI. Desta forma, as questões foram elaboradas, levando-se em conta estes critérios, gerando questões focadas em cada um dos referentes, de forma a ser possível identificar cada um no seu contexto, como exemplifica o Quadro 2.

Quadro 2: Exemplo de questão do Instrumento

Referente	Critério	Dimensão	Questão
Permanência e êxito	Pertencimento à instituição	Organização didático-pedagógica	O <i>campus</i> oferta oficinas, cursos, eventos, semana acadêmica, visitas técnicas etc. que proporcionam situações concretas para promoção da diversidade, inclusão e convivência social, relacionados ao curso.
		Infraestrutura	Utilizo a quadra poliesportiva (ou ginásio de esportes) para atividades desportivas, culturais e recreativas.

Fonte: SILVEIRA; ESCOTT (2020).

Sendo assim, o Instrumento de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado (SILVEIRA; ESCOTT, 2020a) é uma proposta para avaliar os cursos de EMI, de forma participativa, buscando um currículo que promova o ensino integrado efetivamente.

Já o Caderno de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado (SILVEIRA; ESCOTT, 2020b), criado a partir da mesma pesquisa, emerge da necessidade que sentimos de subsidiar as reflexões sobre a autoavaliação do EMI, com o objetivo de contribuir para a compreensão da proposta avaliativa específica para esse nível de oferta. O Caderno foi estruturado de forma a contribuir com as discussões sobre os pressupostos da autoavaliação do EMI. Para tanto, trata, de forma breve, de conceitos basilares da EPT, IFs, EMI, Avaliação Institucional, CPA, além apontar o papel dos atores institucionais no processo. Além disso, o Caderno traz sugestões de dinâmicas a serem implementadas como resultados da autoavaliação proposta no Instrumento, buscando contribuir para a consolidação do currículo e prática do ensino integrado. Buscando contribuir para uma visão completa de todo o processo avaliativo, o Caderno apresenta o Instrumento de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado





de forma integral e por segmentos. Ainda, o Caderno traz um Glossário com os pressupostos teóricos necessários para a compreensão dos temas trabalhados no Caderno e Instrumento, de forma a evidenciar a concepção de Avaliação Institucional e Ensino Médio Integrado adotada. Por fim, acreditamos que o Instrumento e o Caderno de Autoavaliação do EMI, podem contribuir com a instituição a partir da proposição de nova forma de avaliar o EMI, consolidando esta oferta de ensino no IFRS e, também, em outras instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Trata-se, pois, de uma proposta de autoavaliação inédita que vem asuprir a lacuna de um processo de AI direcionado à especificidade do EMI.

Referências bibliográficas:

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. *In*: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José (Orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FIGARI, Gérard. **Avaliar: que referencial?** Porto/Portugal: Porto Editora, 1996.
FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

IFRS. **Resolução N° 055, de 25 de junho de 2019**. Aprovar a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, conforme documento anexo. Bento Gonçalves: [s. n.], 2019. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/06/Resolucao_055_19_Aprova_Politica_Ensino_Medio_Integrado_Completa.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019. Texto não paginado.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In*: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SILVEIRA, L. B. **Avaliação Institucional dos Cursos de Ensino Médio Integrado:** um olhar a partir do Instrumento de Autoavaliação. 2020. 229p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/view_TrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=9772595. Acesso em: 05 out 2023.

SILVEIRA, L.B.; ESCOTT, C.M. **Instrumento de autoavaliação do ensino médio integrado.** Porto Alegre: ProfEPT, IFRS, 2020a. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585543>. Acesso em 05 out 2023.

SILVEIRA, L.B.; ESCOTT, C.M. **Caderno de autoavaliação do ensino médio integrado.** Porto Alegre: ProfEPT, IFRS, 2020b. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585557>. Acesso em 05 out 2023.





FÚTBOL CALLEJERO: MUITO MAIS DO QUE “ROLAR A BOLA”

FÚTBOL CALLEJERO: MUCHO MÁS QUE “RODAR LA PELOTA”

Claudionor Nunes Cavalheiro¹

Riller Silva Reverdito²

Palavras-chave: Fútbol callejero. Formação Humana. Ensino.

A Educação Física (EF) escolar tem procurado aproximar cada vez mais seus conteúdos da realidade vivenciada pelos alunos, visando promover uma discussão mais aprofundada sobre as possibilidades de abordagem dos temas relacionados às práticas corporais, entre elas, o esporte. Essa aproximação tem contribuído para superar a crise de identidade enfrentada pela área, que, por muito tempo, foi vista apenas como disciplina responsável pelo desenvolvimento de habilidades motoras, por meio da prática esportiva, sem uma reflexão mais aprofundada sobre o tema.

No Instituto Federal de Mato Grosso, cuja missão é “Educar para a vida e para o trabalho” (IFMT - PDI 2019/2023, 2019, p. 20), a preocupação tem sido a de responder à seguinte pergunta: as práticas esportivas que os alunos tão bem aceitam nas aulas de EF estão indo ao encontro da missão da Instituição? A partir desse questionamento, compartilha-se a experiência do primeiro autor com o conteúdo futebol/futsal, no ano de 2022, quando ocorreu a Copa do Mundo FIFA. O grande interesse da mídia pelo futebol/futsal como espetáculo motivou um debate sobre as práticas esportivas nas aulas de EF, utilizando o futebol/futsal como perspectiva.

Como proposição para o trabalho, discutiu-se a possibilidade de jogar futebol/futsal em que todos obtivessem direito à prática, sem que ela fosse da forma institucionalizada pelas equipes profissionais, como é o esporte midiático. Desta feita, realizou-se a prática do *fútbol callejero*, que é o foco deste relato de experiência. A proposta pautou-se nos princípios do *fútbol callejero*, cujos pilares são o respeito, a solidariedade e o companheirismo. É jogado por equipes mistas, sendo a prática fundada num sistema autogestionário.

A experiência pedagógica, ancorada na análise crítico-reflexiva, realizada no Instituto Federal de Mato Grosso - *Campus Primavera do Leste*, trabalhou com a tematização voltada para o futebol. Foram realizados seminários pelos alunos tratando sobre: o futebol e a prática como direito das mulheres e do público LGBTQIAPN+; futebol e política, incluindo sua ligação com as ditaduras na América do Sul; futebol e sociedade, como direito da prática fora dos locais institucionalizados; futebol e as diversas formas de praticá-lo (bobinho, altinha, gol a gol, golzinho, futebol de botão), incluindo um campeonato de futebol de botão, em alusão à Copa do Mundo.

A experimentação pedagógica com o *fútbol callejero* foi desenvolvida num conjunto de 10 (dez) aulas de Educação Física, durante o 4º bimestre do ano letivo de 2022.

¹ Doutorando em Ensino (UNIVATES), licenciado em Educação Física (UFMT). Docente no IFMT - *Campus Primavera do Leste*. E-mail: claudionor.cavalheiro@ifmt.edu.br

² Doutor em Educação Física (UNICAMP), licenciado em Educação Física (UNASP). Docente na UNEMAT - *Campus Cáceres*. E-mail: rsreverdito@unemat.br

Foram realizados cinco encontros, nos quais as atividades foram organizadas da seguinte forma: primeiro encontro: avaliação diagnóstica sobre os pilares do *fútbol callejero* (antes da apresentação do *fútbol callejero* e suas particularidades para os alunos), visando colher o entendimento dos alunos, a respeito dos pilares basilares do *fútbol callejero* (respeito, solidariedade e companheirismo); do segundo ao quarto encontro: prática do *fútbol callejero*, vivenciando os três períodos da atividade; quinto encontro: avaliação da experimentação pedagógica *fútbol callejero*, na perspectiva dos estudantes.

A prática do *fútbol callejero* surgiu como um projeto de Educação Popular, para estimular a mobilização social diante das dificuldades sociais enfrentadas pela Argentina, em meados de 1994. Portanto, é uma prática relativamente recente. Os princípios que fundamentam esse jogo são o respeito, a solidariedade e o companheirismo (ROSSINI et al., 2012), que devem ser enfatizados durante a sua prática.

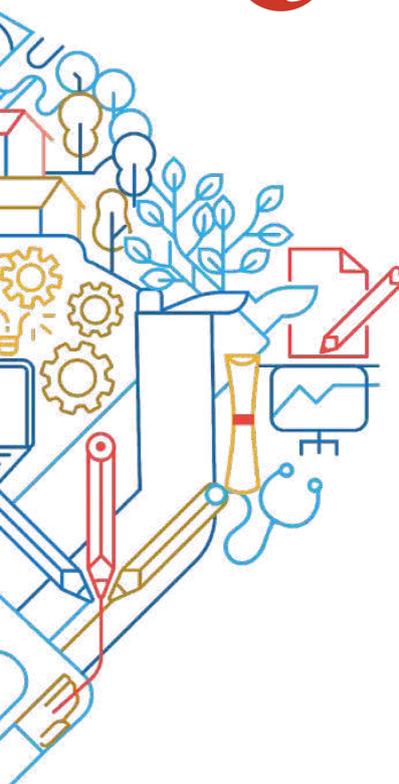
A partida de *fútbol callejero* compõe-se de três tempos, sendo disputada necessariamente por homens e mulheres. Não existe a figura do árbitro, mas, sim, do mediador. Não há regras definidas antecipadamente para praticá-lo. Todas as decisões em relação ao jogo, regras, duração e dinâmica da partida são tomadas pelos participantes, de forma dialógica e consensual.

No primeiro tempo, jogadores e jogadoras formam um círculo para estabelecer acordos referentes às regras do jogo. Após combinarem as regras, inicia o segundo tempo, balizado pelos acordos estabelecidos no momento anterior. É a hora de “rolar a bola”. Durante o segundo tempo, o mediador ou a mediadora deverá observar atentamente o jogo e, sempre que necessário, fazer anotações de eventos que tenham relação direta com as regras combinadas e que foram estabelecidas para a partida. Transcorrido o segundo tempo, forma-se um novo círculo e inicia-se o terceiro tempo, comumente denominado de mediação.

Esta é iniciada a partir da transformação do número de gols em pontos, tendo como premissa que a equipe que mais converteu gols inicia a mediação com dois pontos, enquanto a equipe que converteu menos gols inicia com um ponto. Na sequência, o/a mediador/a problematiza as situações ocorridas nos momentos anteriores (primeiro e segundo tempo); consulta os/as jogadores/as acerca da manifestação de respeito (ou não) a outrem, da mesma equipe ou da adversária; consulta aos/as participantes acerca do respeito (ou não) às regras e acordos previamente estabelecidos; consulta aos/as jogadores/as a respeito das suas atitudes, relacionando-as com cada um dos pilares do método (respeito, companheirismo e solidariedade), as quais também geram pontos. O término da partida é marcado pelo consenso entre os/as participantes acerca do resultado final, e firmado, geralmente, com aplausos (ROSSINI et al., 2012).

Observa-se que o mediador tem papel relevante nas discussões realizadas no terceiro tempo. Entre os estudiosos do tema, há consenso de que, no momento final, na roda de conversa entre as equipes, quando o/a mediador/a é chamado/a para facilitar o diálogo problematizando as situações vivenciadas, desvela-se a qualidade da relação estabelecida entre os/as participantes, à luz dos pilares que sustentam a prática (BELMONTE, 2019).





A prática do *fútbol callejero* tem como intencionalidade a autonomia dos seus participantes, sem a necessidade de regulação ou de autoridade externa dizendo o que os praticantes devem ou não fazer. Todas as regras primam pelos valores basilares, favorecendo a inclusão de homens e mulheres na atividade, buscando valorizar as atitudes e o respeito aos adversários, a cooperação e a igualdade de oportunidades.

Esse processo dialógico favorece a busca pela formação humana, o que corrobora a missão do IFMT. Ao dialogarem, questionam e transformam suas perspectivas, assumindo uma postura crítica e reflexiva em relação ao mundo que os cerca. Para Freire (2013), a educação dialógica é uma forma de resistência à opressão e à desigualdade social, pois permite que as pessoas se conscientizem dos seus próprios problemas e se mobilizem para transformar sua realidade. Assim, o diálogo na educação é uma forma de empoderamento, em que os indivíduos podem tornar-se sujeitos ativos na construção de um mundo mais justo e igualitário.

O processo vivenciado permitiu observar o engajamento dos alunos na busca por soluções que primam pela participação efetiva de todos e de todas nas aulas de EF, favorecendo a inclusão justamente daqueles e daquelas que se sentiam alijados do processo educacional.

Temos consciência de que é necessário avaliar e ressignificar as práticas desenvolvidas nas aulas de EF, pois através delas atingimos uma maior quantidade de alunos e alunas, que, por vezes, ficam à margem das ações educativas vivenciadas em nossas aulas, por não se sentirem partes do processo. Alguns apontamentos que nos chamaram atenção ao término do período da intervenção:

- Percebemos uma interação melhor da turma durante as discussões mediadas no decorrer da experiência. Houve evolução na escuta e no respeito às falas.
- As atitudes dos alunos foram observadas também em outros momentos, fora da aula de EF, como, por exemplo, nos encontros que antecedem a aula propriamente dita: “eles se cumprimentaram mais e com maior intensidade (abraços e palavras), pois diziam que era muito importante ser respeitoso e companheiro de seus colegas”.
- Observaram que podem jogar futsal de forma não convencional, sem as regras impostas pelo sistema institucionalizado esportivo, as quais podem ser adaptadas às suas reais necessidades e desejos.
- No decorrer da prática, por respeitarem mais as regras criadas por eles, entendiam que poderiam “jogar mais tempo do que ficarem discutindo sobre possíveis erros ou falhas nas regras”. O ato de jogar passou a ser a prioridade em detrimento do resultado numérico de gols.

- É tarefa nossa, como educadores, repensar as práticas, (re)encontrar os erros, corrigi-los e seguir adiante. Que tenhamos outras oportunidades de vivências que estejam em consonância com a missão do IFMT: “Educar para a vida e para o trabalho”.

Referências bibliográficas:

BELMONTE, Maurício Mendes. Fútbol Callejero: procesos educativos decorrentes de uma motricidade emergente. 2019. Tese (Doutorado em Educação - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos SP, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

IFMT - PDI 2019/2023. Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2019-2023. Cuiabá: IFMT, 2019.

ROSSINI, Luciano; SERRANI, Esteban; WEIBEL, Matias; WAINFELD, Manuel. Fútbol callejero: juventud, liderazgo y participación-trayectorias juveniles em organizaciones sociales de América Latina. Buenos Aires: FUDE, 2012.





FORMAÇÃO E O TRABALHO DOS REVISORES DE TEXTOS EM BRAILLE CEGOS DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT E SUA RELAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS ASSISTIVASA

Geni Pinto de Abreu¹

Michele Waltz Comarú²

Palavras-chave: Educação Profissional. Formação em serviço.
Revisores cegos.

A produção de materiais no Sistema Braille no Instituto Benjamin Constant (IBC), iniciou nos primeiros anos da instituição. Surgiu da necessidade de produzir os materiais para serem utilizados pelos alunos. Atualmente são produzidos e distribuídos gratuitamente em todo território nacional, materiais Braille diversos. No parque gráfico do IBC, todas as etapas do processo de produção de um material Braille, são importantes para execução e distribuição de um projeto. Assim, a qualificação técnica dos funcionários que as desenvolvem é determinante para o sucesso do projeto. O processo de produção de um material Braille, requer parceria entre as equipes. A produção de Textos Braille precisa passar por três etapas: 1. Adaptação: Etapa desenvolvida por profissionais videntes (pessoas que enxergam) na qual o material original em tinta é avaliado completamente. Nessa etapa exercícios, imagens, mapas, tabelas, histórias em quadrinhos são trabalhadas para melhor atender ao público a que se destina. No IBC, a função do Adaptador de Textos Braille é exercida por professores videntes, preferencialmente especialistas de áreas diversas do conhecimento. 2. Transcrição: Etapa desenvolvida por profissionais videntes. Nessa etapa todas as alterações/adaptações propostas pelos adaptadores são transcritas do Sistema Comum de Escrita para o Sistema Braille. Esse profissional constrói desenhos, mapas, tabelas. O trabalho é desenvolvido por meio do software Braille Fácil, programa criado e desenvolvido pelo NCE (Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ) em convênio com o Instituto Benjamin Constant. 3. Revisão: No IBC essa etapa é desempenhada **exclusivamente por profissionais cegos que utilizam a leitura tátil.**

Nessa etapa o profissional corrige todo o material no que diz respeito às regras e simbologias do Sistema Braille, avalia regras gramaticais, respeitando sempre o original em tinta e avalia a funcionalidade das adaptações/alterações para os usuários que receberão provavelmente serão os únicos a manusear esses textos.

Muitos materiais apresentam imagens complexas para a representação ou adaptação tátil. Para agilizar a produção é frequente adaptadores ou transcritores testarem suas propostas iniciais com os revisores. Toda imagem, tabela, mapa, história em quadrinho... após ser trabalhada, precisa passar pelas mãos de um revisor. É apenas

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/IFRJ. Instituto Benjamin Constant – IBC. genideabreu@gmail.com

² Doutora em Ensino de Biociências e Saúde – IOC/Fiocruz. Instituto Federal do Rio de Janeiro – campus Mesquita – IFRJ; Laboratório de Comunicação Celular – IOC/Fiocruz. michele.comaru@ifri.edu.br

nesse momento que se tem certeza se o material poderá ou não ser compreendido pela comunidade cega. O ideal é que uma adaptação faça com que os usuários consigam compreender toda a informação do original e, consigam resolver com independência as atividades propostas. Por isso, em muitos casos, uma imagem precisa ser trabalhada diversas vezes até que seja compreendida totalmente. Quando isso não é possível, opta-se por descrever brevemente as imagens de acordo com o contexto.

A revisão de textos em Braille no IBC, realizada manualmente, gera um gasto de papel enorme no orçamento anual da instituição. Uma página do original em tinta, quando é transcrita para o sistema Braille, transforma-se em três ou quatro páginas. Além de aumentar o tempo no processo de produção, já que em muitos momentos algumas páginas precisam ser reimpressas e revistas várias vezes. A produção de uma obra em Braille, dependendo da sua complexidade, pode durar alguns meses, o que faz com que muitos usuários desistam da espera.

Diante desse cenário, nos importa como objetivo central nesse artigo refletir sobre o quanto que a tecnologia assistiva, sendo oferecida como recurso, pode auxiliar na formação para o trabalho desses profissionais.

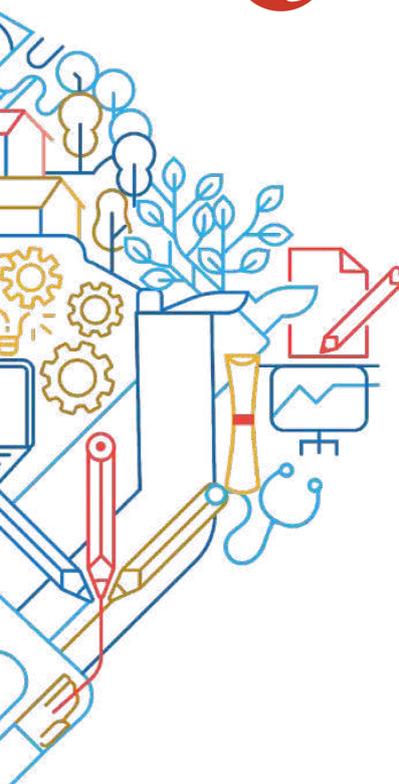
Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de um artigo teórico prospectivo de discussão a partir de referenciais importantes das áreas de Tecnologias assistivas e Educação profissional.

Para as Pessoas com Deficiências (PcD), o crescimento tecnológico trouxe inúmeras propostas unindo equipamentos e serviços, visando facilitar o desempenho e inclusão dessas pessoas no dia a dia da sociedade. Quando esses equipamentos e serviços auxiliam PcD a resolverem problemas que dificultavam o ir e vir, são chamados de Tecnologias Assistivas (TA) (BERSCH, 2017). Assim, o objetivo maior das TA é proporcionar à PcD maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho (BERSCH, 2017). A partir da década de 1990, equipamentos e softwares começaram a fazer parte da vida das PcD em todos os ambientes. A comunidade cega também foi contemplada a partir do desenvolvimento de vários leitores de telas (programas que instalados nos computadores leem todas as informações e/ou texto que aparece nas telas). Dosvox, Virtual Vision, Jaws e NVDA são alguns exemplos de programas que passaram a fazer parte do dia a dia dessas pessoas (BORGES, 2009).

Os softwares trouxeram grandes mudanças no desenvolvimento das pessoas com deficiências visuais (DV). A tecnologia proporcionou acesso imediato a livros, revistas, jornais nacionais e internacionais. Os DV conquistaram diversos espaços na sociedade e também em suas vidas pessoais (BORGES, 2009).

Contudo, não podemos deixar de dizer que as TA não substituem a aprendizagem e utilização do Sistema Braille. É importante que todos compreendam que **o Sistema Braille também é uma tecnologia** e, em conjunto com outros produtos, contribui com o crescimento e desempenho dos usuários cegos. As TA não vieram para eliminar outros métodos, mas sim para auxiliar no desenvolvimento das pessoas em todas as situações. Pode e deve ser utilizada em conjunto a outros métodos, potencializando resultados.





O processo formativo de um trabalhador deve ser constante e integral. Nos tempos atuais, técnicas e tecnologias mudam em um ritmo acelerado. Trabalhadores precisam ser motivados e incentivados a se apropriarem dessas tecnologias. A motivação geralmente é individual e depende dos desejos de cada sujeito (TOJAL, 2011). Trabalhadores quando se sentem motivados e incentivados, adquirem independência, autonomia, segurança, e conseqüentemente mais satisfação. Ser incentivado e sentir-se motivado é importante em todos os aspectos, inclusive pessoal, reflete no dia a dia das pessoas. (TOJAL, 2011). A motivação é potencializada quando trabalhadores recebem formação em serviço uma vez que esta é fundamental para que o profissional use seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida, às técnicas necessárias para exercer suas funções (TOJAL, 2011).

Segundo Antunes (2009), profissionais diversos desempenham suas funções com mais disposição, quando são respeitados e valorizados. Diante disso, é fundamental que o processo formativo seja constante, visto que informações e tecnologias caminham a largos passos, e os trabalhadores Revisores de Textos Braille também precisam acompanhar esses avanços (ANTUNES, 2009).

Em pesquisa recente realizada pelo nosso grupo junto à Revisores de textos Braille do IBC identificamos que a oferta de formação em serviço que proporcione melhor compreensão e apropriação dos recursos de TA, além de ser bem recebida pelos profissionais, tem potencial de promover maior qualidade nas condições de trabalho, satisfação e motivação desses servidores (ABREU, 2023), elementos centrais para uma qualificação profissional que respeita sobretudo a potencialidade de cada sujeito e, nesse caso, promove a inclusão.

Esperamos que essa pesquisa possa promover novas e melhores condições de trabalho aos revisores de textos no IBC, e que, dessa forma, possamos também contribuir com as pesquisas e práticas pedagógicas em Educação Profissional e Tecnológica.

Referências bibliográficas:

ABREU, Geni Pinto de. Formando profissionais de revisão de textos no sistema Braille no Instituto Benjamin Constant: do papel à linha Braille. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), IFRJ. 2023. ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. Porto Alegre: CEDI, v. 21, 2008. BORGES, José Antonio dos Santos. Do Braille ao Dosvox: diferenças nas vidas dos cegos brasileiros. Rio de Janeiro, UFRJ, 2009.

TOJAL, Ana Margarida Andrade Fernandes. Percepção dos enfermeiros sobre a formação em serviço. Tese. Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. 2011.

O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: MEDIÇÕES LEGAIS DO CONFLITO EMPRESA/ESCOLA

LA PASANTÍA EN EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA:
MEDIACIONES JURÍDICAS DEL CONFLICTO EMPRESA/ESCUELA

Rosemayre Alvaia Pinho Costa¹

Célia Tanajura Machado²

Augusto Cesar Rios Leiro³

Palavras-chave: Ordenamento legal do estágio.

Mediações empresa/escola.

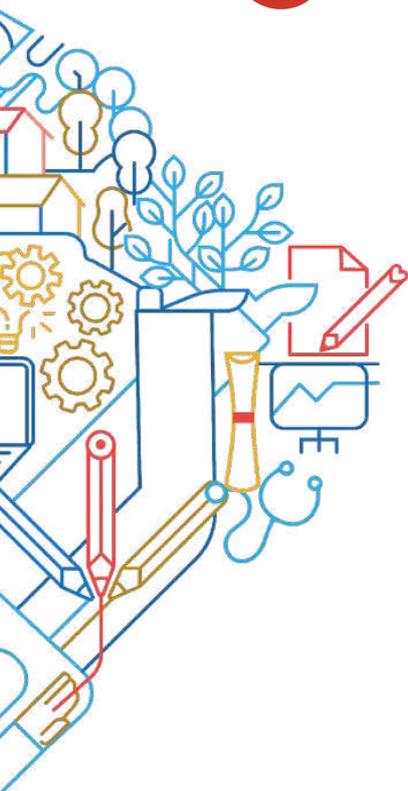
Na sociedade contemporânea, globalizada e em plena reestruturação produtiva, com a flexibilização das relações de produção e a descaracterização do próprio trabalho humano, o estágio se configura cada vez mais como um desafio contra a exploração da força de trabalho de jovens em formação. Assim, esse constructo visa analisar criticamente mediações legais que situam esse ato educativo como território de disputa entre escola e empresa, entre trabalho e capital, no qual, mesmo com a Lei 13.415 de 2017 que reforma o Ensino Médio, a Lei n.º 11.788 de 2008, com textualidade marcada por parcialidade, permanece normatizando o estágio no país, no que tange ao número máximo de estagiários em relação ao quadro de pessoal das entidades concedentes e suas proporções, e ainda dispõe, no art.15, § 1º, que, “[...] para a instituição privada ou pública em situação de descumprimento legal, [há] o impedimento de receber estagiários por 2 (dois) anos” (Brasil, 2008). Aqui, com lentes críticas, focamos a partir de 2008, a política de reestruturação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio da Rede Estadual de Ensino da Bahia, pautada inicialmente com princípios e ações contra hegemônicas, quando o ordenamento legal disposto a partir de 2017, pela Portaria nº 8.347 da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC/BA), revestiu o estágio e o próprio projeto educativo de descontinuidade e descaracterização no tocante às suas finalidades, ao abordar a formação do estudante- trabalhador cidadão, ao mesmo tempo voltada para o desenvolvimento pleno para o mundo do trabalho, e para os ditames do mercado. Entre as tensões legislativas e o descompromisso do meio empresarial para com a formação e qualificação do trabalhador, esse caráter ambíguo e controverso da lei persiste no tempo histórico e concebe a vivência profissional formativa do estudante a partir de uma noção ideológica e reducionista do trabalho humano. Essa conjuntura requer que se pense na constituição do estudante trabalhador, como sujeito social, acima de números e mediações que consolidam a servidão aos meios produtivos.



¹ Doutoranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Licenciada em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador (Ucsal) e em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Correio eletrônico: rosealvaia@gmail.com.

² Doutora em Educação pela UFBA. Mestra em Educação: História, Política e Sociedade Pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Correio eletrônico: celia.tanajura@gmail.com.

³ Doutor em Educação pela UFBA a Universidade de Lisboa, em Portugal. Mestre em Educação pela UFBA. Correio eletrônico: cesarleirocbce@gmail.com.



Compreendendo a mediação pela vertente marxista, que abarca vínculos dialéticos entrecategorias separadas (Signates, 2003, p. 5), sustenta-se que a ação legal do estágio é reflexo da luta conflituosa entre classes, na qual trabalho e educação permeiam as condições objetivas para a produção de existência alienada ou emancipatória. Nessa direção, a política de reestruturação da EPT de nível médio na Rede Estadual da Bahia, em consonância com legislação nacional da Educação Básica, entre os anos 2008/2016, visou responder às necessidades de apropriação do conhecimento, de desenvolvimento de habilidades e de domínio sobre os meios produtivos por parte do estudante trabalhador. Adotou uma conformação curricular de Ensino Médio Integrado, fundamentada no trabalho como princípio educativo, bem como na pesquisa e na intervenção social como princípios pedagógicos, instituindo, inicialmente, o estágio como componente obrigatório, definido legalmente nos Projetos do Cursos e na Portaria nº 5.570 (Bahia, 2014). No entanto, a partir de 2017, com os impactos da Lei nº 13.415 que fragmenta o ensino médio brasileiro, a EPT vem passando por transformações curriculares significativas, a exemplo da revogação da Portaria SEC/BA nº 5.570/2014, que ordenava o estágio, substituída pela Portaria nº 8.347 (Bahia, 2017b), atravessamentos legais reducionistas que revelam que as microrregulações podem ter um caráter de resistência ou, ao contrário, um viés reacionário (Guattari; Rolnik, 1986). A flexibilização de práticas pedagógicas como o estágio produz valores, subjetividades e novas formas de disciplina, além de demarcar o descompasso entre o tempo da política, com suas demandas imediatistas, e a dimensão sociocultural real dessa problemática. Em meio a contradições, o estágio se revela um desafio sistêmico, e a vivência profissional formativa do estudante de nível médio, etapa em que a relação entre ciência e forças produtivas se manifesta (RAMOS, 2005), persiste em transitar entre a práxis de qualificação em múltiplas dimensões e o exercício pragmático e utilitarista de uma ocupação profissional em um mundo desigual, repleto de leis e sem emprego.

Como estudo qualitativo, desdobramento de dissertação de mestrado da autora 1, que se configura nos campos “trabalho” e “educação”, interrelacionados pela política pública e por dispositivos jurídicos, este constructo, desenha-se metodologicamente a partir de pesquisa bibliográfica e documental, em uma análise crítica contrastiva de mediações legais que ordenam o estágio na EPT, cotejando, em particular, as Portarias Estaduais; SEC/BA nº 5.570/2014, revogada, SEC/BA nº 3.704/2017, e SEC/BA nº 8.347/2017, ainda vigentes, com os seguintes resultados.

No que tange à concepção, o estágio se mantém como ato educativo escolar. Seu aspecto supervisionado, porém, foi suprimido, ao passo que o sentido do papel da escola e sua abrangência social nesse processo formativo sofreram redução. Além disso, o estágio deixou de ser obrigatório, com o objetivo de responder e se adequar às demandas do sistema produtivo. Com relação aos objetivos, mesmo sem alteração textual na Portaria nº 8.347/2017, questiona-se a relação do todo curricular, alterado, em seu sentido e significado, para uma prática pedagógica opcional. Assim, sua expressão na vida dos estudantes se distancia da práxis do trabalho como realidade humano-social. Trata-se de subtração do sentido ontológico do trabalho e de sua relação

com o conhecimento, dois elementos que norteiam o currículo integrado na EPT (Ramos, 2005). Sem a obrigatoriedade do exercício prático do estágio, compromete-se o processo de aprendizagem, o diálogo entre teoria e prática, a pesquisa e a intervenção social, o contato com o real concreto do mundo do trabalho e as suas múltiplas interações. No que concerne aos espaços para realização, destacamos a transição dos espaços adequados ao estágio social para o estágio civil. Não considera a dimensão simbólico-representacional do estágio social junto ao coletivo escolar, nem seu processo histórico de implantação como ação curricular interdisciplinar, ao longo do qual a ciência vinha atuando como interface de articulação orgânica entre teoria e prática, educação e trabalho, conferindo relevância significativa aos fundamentos do projeto educativo, legitimado por meio dos projetos de tecnologias sociais e de intervenção elaborados por estudantes e professores nos próprios Centros e Unidades de EPT em toda a Bahia. Sobre a carga horária, o artigo 9º da Portaria nº 8.347 (Bahia, 2017b), estabelece para os cursos técnicos de nível médio o cumprimento de, no mínimo, 140 horas de estágio curricular. Trata-se de uma proposta aligeirada de qualificação técnico-instrumental, calcada em exigência mínima de tempo e, portanto, de história, que suprime o caráter processual e multidimensional do estágio, e ainda dispõe sobre atividades correlatas, entre as quais, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A regulação do TCC pela Portaria nº 3.704/2017, que passa a figurar como opção ao estágio curricular, tem a finalidade de estabelecer a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão por meio da elaboração de um trabalho técnico-científico com temática contextualizada e em estreita relação com a realidade local/territorial (Bahia, 2017a). Esse incentivo a pesquisa reflete uma concepção educativa direcionada à integração entre ciência, tecnologia e cultura, porém pressupõe amplas condições estruturais, e não efetiva o estágio enquanto “[...] campo de experiência, vivência de uma situação social concreta supervisionada” (Buriolla, 2011, p. 17), enquanto “atividade teórico-prática fruto dos processos de socialização” (Ramos, 2010 apud Sá; Fartes, 2010 p. 101). A produção do conhecimento assume caráter controverso quando se centra na execução de projetos e produtos destinados a formar técnicos com base técnico-científica fragmentada e voltada para os arranjos produtivos mercadológicos. Enfim, a análise do estágio, em seu aspecto legal estruturante, desvela a ambiguidade textual de leis e portarias que acentuam contradições e desigualdades, não garantem vagas suficientes, nem oferecem condições objetivas de orientação, acompanhamento e fiscalização das ações dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a perspectiva da mediação legal do conflito empresa-escola a partir da práxis e do ordenamento do estágio se desloca para a complexidade cultural, sócio-histórica e política, que vincula significados sem dicotimizá-los ou pressupô-los, permitindo “[...] a presença simultânea ou processual de antinomias, como condição de emergência do novo nas mudanças sociais” (Signates, 1998 p. 48). Por essa razão, atua como dispositivo de viabilização e legitimação da hegemonia.

O Estágio coloca em debate a indissociabilidade entre trabalho e educação nos processos formativos das juventudes. Os avanços textuais da lei, vislumbram um estágio que permite ao estudante a vivência formativa do trabalho e da cidadania para além





do exercício de competências operacionais inerentes a uma profissão, porém, no real concreto do processo formativo do jovem trabalhador, prevalecem os atravessamentos macro e micropolíticos de interesses empresariais e privados sobre a escola. As mediações legais reiteram o processo histórico dual e fragmentado das políticas públicas educacionais brasileiras no estágio, que, em seu processo pedagógico, se ajusta como prática profissional utilitarista para o mercado de trabalho, atendendo prioritariamente às demandas do capital e, por consequência, consolidando a escola como meio de dominação hegemônica para a constituição subalterna do jovem trabalhador.

Referências bibliográficas:

BAHIA. Secretária de Educação. Portaria nº 5.570, de 8 jul. 2014. que dispõe sobre a regulamentação do Estágio Curricular nos cursos técnicos de nível médio de Educação Profissional da Rede Estadual da Bahia. Diário Oficial do Estado da Bahia: Salvador, 8 jul. 2014.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. Portaria nº 3.704, de 24 de maio de 2017a. Dispõe sobre a regulação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na estrutura curricular dos Cursos Técnicos de Nível Médio ofertados pela Rede Estadual de Educação. Jornada Pedagógica, Salvador, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2Oiapqn>. Acesso em: 20 ago.2019.

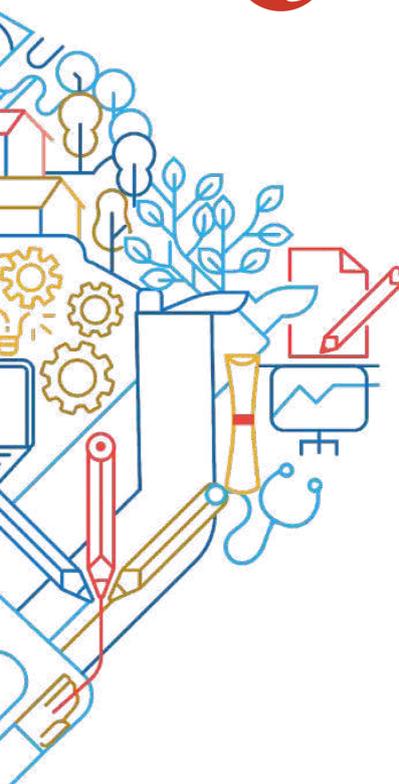
BAHIA. Secretária de Educação. Portaria nº 8.347, de 14 nov. 2017b. Revoga a Portaria 5.570/2014 e dispõe sobre a regulamentação do Estágio Curricular nos cursos técnicos de nível médio de Educação Profissional da Rede Estadual da Bahia. Diário Oficial do Estado da Bahia: Salvador, Ano CII, n. 22.299, p. 45, 15 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 3, 26 set. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 17 fev. 2017

BURIOLLA, Marta A. Feiten. O estágio Supervisionado. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.



RAMOS, Marise. Práxis e pragmatismo: referências contrapostas dos saberes profissionais. In: SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; FARTES, Vera Lúcia Bueno. Currículo, formação e saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência. Salvador: EdUFBA, 2010. p. 85-105.

SIGNATES, Luiz. Estudo sobre o conceito de mediação. Revista Novos Olhares, São Paulo, Ano 1, n. 2, p. 37-47, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/36H4GL>. Acesso em: 2 mar. 2021.





A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Cristiane de Almeida Vieira da Silva¹

Palavras-chave: Formação docente; desenvolvimento profissional; investigação-ação

A formação de docentes para atuar na Educação Profissional e Tecnológica tem sido objeto de estudo recente na literatura, considerando que a própria história da educação profissional, especialmente de nível básico, que não alçava a mesma equivalência com o ensino formal que era destinado às elites do país (Cordão, Moraes, xxxx), demandava professores sem muita qualificação para a docência. Contudo, a docência enquanto área de atuação complexa e diversa, possibilita a inserção de profissionais de diferentes ramos de atividades no ensino, mas ainda carece de políticas mais claras quanto às exigências de qualificação desses profissionais. Não obstante isso, estudos demonstram que a complexidade do ato de ensinar também demanda dos docentes atualização constante, especialmente quanto ao campo pedagógico-didático (Roldão, 2017; Imbernón, 2010; Day, 2001; Garcia e Vaillant, 2012; Libâneo, 2015; Nóvoa, 2017, 2022; Tacconi et al, 2021, dentre outros).

Considerando a especificidade da educação profissional e tecnológica, especialmente dos docentes que atuam nos Institutos Federais, ainda que se reconheça a sólida formação científica e a experiência no campo de atuação profissional como importantes para atuação no ensino de jovens e adultos trabalhadores, esses docentes devem ter oportunidades de desenvolvimento profissional, especialmente no que tange à apropriação do campo pedagógico-didático. Nesse sentido, a discussão aqui proposta é parte integrante de um projeto de doutoramento em educação, em curso na Universidade de Aveiro, que propõe analisar como os docentes das áreas técnicas mobilizam os conhecimentos pedagógico-didáticos em suas práticas de ensino e qual a concepção dos mesmos sobre esses conhecimentos. A pesquisa em andamento se desdobra inicialmente em revisões de literatura e, a partir dos primeiros achados, é possível verificar que estratégias de formação e desenvolvimento profissional docente devem considerar a participação ativa dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, propomos nesse trabalho discutir a importância da investigação-ação como estratégia de desenvolvimento profissional docente na Educação Profissional e Tecnológica, a partir dos dados iniciais da revisão de literatura.

A investigação-ação (action research), ideia lançada por Kurt Lewin (1948), não foi uma proposta bem aceita nos círculos científicos (Amado, 2014, p. 187), e ainda hoje

¹ Doutoranda em Educação / Universidade de Aveiro / Docente do Instituto Federal de Educação da Bahia, cgueerra@ua.pt

recebe muitas críticas que colocam em questionamento o caráter científico desse modelo de pesquisa que tem como foco a transformação da realidade no próprio processo de investigação.

Todo o processo de investigação-ação é dotado de potencial construção de conhecimento, à medida que a reflexão sobre o problema e a ação são atos contínuos. Dessa forma, a clareza na identificação do problema e a busca de meios para solucioná-los, pode impactar de forma crucial no processo de transformação da realidade, à medida que envolve os sujeitos da pesquisa no processo de construção de alternativas na solução do problema, com a contribuição dos conhecimentos já produzidos e, ao mesmo tempo, produzindo novos conhecimentos e saberes coletivamente.

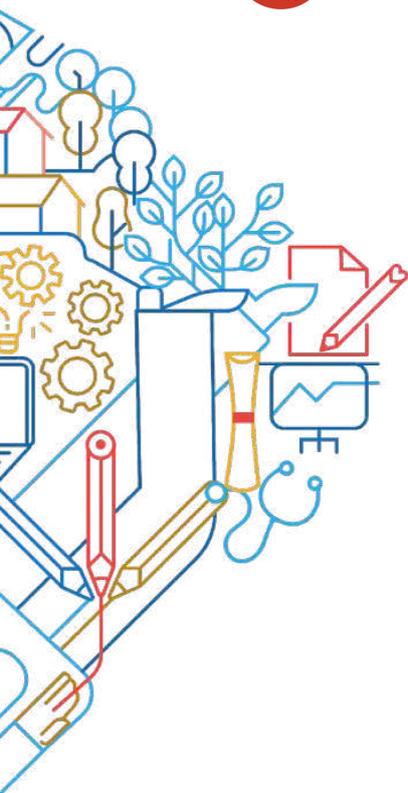
Há que considerar que o processo funciona como “ciclos espirais de identificação dos problemas, recolha sistemática de dados, reflexão, análise, ações orientadas em função dos dados obtidos e, finalmente, redefinições do problema” (Amado, 2014, p. 188). Os ciclos podem demarcar a possibilidade de novas ações, coordenadas a partir da investigação de problemas identificados durante o processo de investigação. Dessa forma, a investigação-ação pode produzir conhecimentos importantes para a melhoria do currículo, do ensino e da aprendizagem, assim como indicar elementos que podem ser considerados em políticas mais amplas. Contudo, para Thiollent (1986, p. 41), nem todas as pesquisas-ação contribuem para a produção de novos conhecimentos.

A partir das revisões realizadas (duas sistemáticas, envolvendo 26 trabalhos), foi possível identificar alguns pontos que se articulam com a proposta de investigação-ação em curso e justificam a escolha metodológica. Dessa forma, na literatura analisada alguns referenciais teórico-metodológicos acompanham os estudos e perpassam pela dimensão colaborativa da aprendizagem, pela necessidade de considerar a relação teórico-prática e a aprendizagem em contexto de trabalho. Diante desse cenário, é possível perceber que a formação de docentes da educação profissional já apresenta cenários significativos de contextos de investigação que consideram a especificidade dessa modalidade, e apontam para o desenvolvimento de ações que podem contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

Segundo Marcelo Garcia & Vaillant (2012, p. 196), as experiências de desenvolvimento profissional “são mais eficazes quando permitem que os docentes relacionam as novas experiências com os seus conhecimentos prévios”, prevendo ainda um acompanhamento sistemático. Para Day (2001, p. 16), o desenvolvimento profissional é um processo de crescimento profissional que implica aprendizagem, que pode se dar de forma natural, evolutiva, esporádica ou resultado de uma forma de planificação. Segundo o mesmo autor, a formação contínua é um dos aspectos importantes desse processo, mas não o único, e deve considerar tanto as necessidades institucionais como as necessidades dos indivíduos.

De acordo com Macedo (2010, p. 19), formação significa aprender a transformar em experiência significativa acontecimentos, informações e conhecimentos que envolvem o sujeito. Nesse aspecto, a investigação-ação como estratégia de desenvolvimento profissional poderia contribuir favorecendo o diálogo e o compartilhamento de experiências entre os participantes de uma mesma vivência formativa.





É importante salientar que a aprendizagem profissional dos docentes se dá a partir de uma disposição individual, situacional e motivacional, contudo, considerar as necessidades individuais e primar por experiências de aprendizagem colaborativa e participativa dos docentes parecem ser bons indicadores nos processos de desenvolvimento profissional.

Considerando a investigação em curso, acredita-se que pode fomentar um trabalho contínuo de desenvolvimento profissional docente, se adotado de forma a promover a formação contínua dos docentes com a participação ativa dos mesmos.

É singular perceber que, o processo de aprendizagem profissional, assim como o próprio processo de desenvolvimento envolve mudanças de crenças, atitudes e compreensão das experiências vivenciadas. Tanto nos aspectos que envolvem iniciativas de colaboração, de comunidades de práticas, de cruzamentos de fronteiras, há indícios de práticas realizadas que não são refletidas, não são teorizadas mas são praticadas no cotidiano da ação docente. Torna-se necessário refletir sobre como tornar essa reflexão necessária aos docentes, o que pode incidir sobre a formação do docente investigador de sua própria prática mediada por outros colegas participantes.

Apesar do desenvolvimento profissional dos docentes da educação profissional passar por diferentes contextos e modos de atuação, o reconhecimento da sua condição de dupla profissionalização é importante para compreender suas trajetórias. Dessa forma, as ações/projetos de desenvolvimento profissional devem contemplar essa dupla profissão e alargar suas ações para além do espaço escolar. Assim, há necessidade de articular conhecimentos específicos com os conhecimentos pedagógicos, considerando a especificidade do campo profissional, mediado por uma proposta de investigação-ação que permita aos participantes refletirem sobre seus próprios processos de aprendizagem profissional.

Referências bibliográficas:

Amado, J. (Coord.) (2014). Manual de Investigação Qualitativa em Educação, (2ª edição).

Day, J. C. (2001). Ser professor. Desenvolver-se como profissional. In Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente. https://www.academia.edu/36967784/Livro_Day

Imbernón, Francisco. Formação Continuada de Professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Nóvoa, António. Escolas e Professores: proteger, transformar e valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Revista Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106>>.

Acesso em 15 de maio de 2022.

Roldão, M. do C. N. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional / Teacher education and professional development. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(2), 191–202. http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3638_0041/FULL/PDF

Tacconi et al (2021). Development of pedagogical competencies of the vocational teachers in Italy and Lithuania: implications of competence-based VET curriculum reforms. *European Journal of Training and Development*, 45(6–7), 526–546. <https://doi.org/10.1108/EJTD-03-2020-0041/FULL/PDF>

Thiollent, M. (1986). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo : Cortez : Autores Associados. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).





AVALIAÇÃO POR RUBRICAS E OS MULTILETRAMENTOS NA EPT

Daniela Rebello Pereira Sylvestre¹

Márcia Gonçalves de Oliveira²

Palavras-chave: Multiletramentos, Educação profissional, Vídeo e Rubrica

O resumo é o relato de uma proposta de prática pedagógica, decorrente de uma pesquisa para dissertação no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), em andamento. A proposta de pesquisa insere-se na linha de pesquisas de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), voltada para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com objetivo geral de desenvolver os multiletramentos dos estudantes. A fim de comprovar se esse objetivo pode ser alcançado, propõe-se um objetivo específico que é: Elaborar grades de correção por rubricas para avaliação de texto multimodal como vídeo.

A proposta de prática pedagógica está acontecendo em uma escola de ensino médio profissionalizante. Os alunos foram convidados a ler a obra literária “A hora da estrela” de Clarice Lispector e divididos em grupos estão desenvolvendo suas pesquisas para a culminância em um seminário de Literatura, em novembro. Cada grupo tem um tópico específico para pesquisar, a saber: 1) História dessa obra literária e biografia da autora; 2) Resenha da obra; 3) Problemas sociais apresentados na obra; 4) Análise crítica da personagem principal, Macabéa; 5) Análise do desfecho final e comparação com o título da obra e 6) Análise crítica do “trabalho” das personagens na obra.

A apresentação do seminário tem como critério a apresentação oral com utilização de vídeos criados por eles e pesquisa escrita. Previamente, para avaliação dos vídeos foram criadas coletivamente as rubricas.

Há na nossa sociedade uma indissociabilidade relevante entre o oral e o escrito, visto que vivemos em um mundo multimodal e multimídia, cujas relações entre práticas sociais e de linguagem se entrecruzam em múltiplas semioses e tudo se (re)constrói rapidamente entre as fronteiras do mundo digital e do analógico.

O texto eletrônico, segundo Chartier (1999), é móvel, flexível, aberto, passível de recorte, recomposição, extensão e edição. Isto complexifica a produção e compreensão dos textos, uma vez que o leitor se transforma também no autor do texto.

Para ele, “Um produtor de texto pode ser imediatamente o editor, no duplo sentido daquele que dá forma definitiva ao texto e daquele que o difunde diante de um público de leitores: graças à rede eletrônica, esta difusão é imediata” (Chartier, 1999, p. 16).

O gênero discursivo vídeo está em ênfase, é um texto multimodal e como professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio Profissionalizante, sei da necessidade e

¹ Professora de Língua Portuguesa na SEDU-ES, Esp. Em Leitura e Produção Textual, Mestranda ProfEPT no IFES. E-mail: daniela.rpsylvestre@educador.edu.es.gov.br

² Professora do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes-Cefor), Doutora em Engenharia Elétrica (2013), Mestre em Informática (2009) e Bacharel em Ciência da Computação (2002) pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: marcia.oliveira@ifes.edu.br

potencialidade de se trabalhar com esse gênero, porém, deparo-me com a escassez de material didático para tal finalidade. Ao passo que, para textos lineares escritos há uma enorme variedade de propostas de atividades e propostas para correções deles. Assim, justifica-se a importância do objetivo de se criar rubricas para a correção dos vídeos.

Além disso, na atual sociedade do conhecimento, a sociedade da informação ou economia pós-industrial é dada crescente importância econômica aos sistemas de conhecimento que são acessados por dispositivos digitais, os quais exigem letramentos multimodais, pois quase todos os bens de serviços e consumos são acessados por interfaces desses dispositivos.

Os alunos da EPT, os quais irão para o mundo do trabalho ou já estão trabalhando, precisam ser autores e leitores críticos desse gênero multimodal. A criação de vídeo exige que os alunos estejam envolvidos na aprendizagem. Eles precisam pesquisar, planejar, gravar, editar e apresentar o conteúdo, o que promove o engajamento e a participação ativa. Além de possibilitar a compreensão profunda do conteúdo para poder explicá-lo com clareza e objetividade. Em suma, a utilização de vídeo, especialmente, na EPT, moderniza a aprendizagem, possibilitando aos alunos desenvolverem habilidades práticas contemporâneas necessárias ao nosso mundo do trabalho.

O professor da EPT precisa ter além dessa consciência, mecanismos para orientar e avaliar esses vídeos criados pelos alunos e a rubrica mostra-se uma ferramenta com expoente potencial pedagógico.

A rubrica é um método complementar de avaliação escolar. A definição foi criada em 2005 pelas pesquisadoras Dannelle Stevens e Antonia Levi, as quais conceituam “rubrica” como uma ferramenta avaliativa que tem como função definir e explicitar as expectativas de aprendizagem em relação a determinada tarefa, por meio de uma tabela a que todos os estudantes têm acesso. Pela rubrica ser específica por tarefa, a mesma não pode ser reutilizada, pois é construída de acordo com os objetivos específicos de cada atividade, entretanto, pode servir de protótipo para outros professores embasarem-se e adaptarem para suas próprias atividades.

O professor deve elaborar os critérios de avaliação com as expectativas de aprendizagem de uma atividade a partir de três a cinco níveis de performance, descrevendo as ações esperadas e incluindo etapas intermediárias, atentando-se para não desestimular o estudante com termos como “ruim”, o ideal são palavras estimulantes ao aprendizado como “ainda não alcançou o objetivo”, por exemplo.

Os autores Kalantzis, Cope e Pinheiro (2022) corroboram que as rubricas devem ter um tom prospectivo e construtivo, sugerindo que os tipos de *feedback* possam ser úteis para o estudante. Além de defender “que os alunos tenham parâmetros de escrita, apresentados a eles em uma linguagem acessível, para que adquiram a compreensão clara das expectativas de um texto de alta qualidade.” (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2022, p. 240). Aburre (2012, p. 46) orienta ainda que “O estabelecimento dos parâmetros a partir dos quais os textos serão avaliados não deve ser feito de modo unilateral pelo professor”. Os critérios de avaliação devem ser elaborados com os alunos e explicados para a turma antes do início da atividade, para que eles comecem a compreender todos os aspectos do que será avaliado, desde o início da produção textual. Para os alunos é





muito vantajoso a avaliação por rubricas porque a devolutiva é rápida e eles entendem melhor quais são suas dificuldades em relação ao conteúdo.

“O resultado da adoção de critérios será não só uma avaliação mais objetiva por parte do professor; será, principalmente, uma possibilidade de trabalhar melhor os problemas identificados com os alunos, durante as aulas de produção de texto” (Abaurre, 2012, p. 47).

Para análise e correção dos vídeos foram levados em consideração quatro critérios: Compreensão do tema e da proposta solicitada; Domínio dos aspectos técnico-estéticos (linguagem); Domínio dos aspectos técnico-estéticos (imagem e som) e Domínio dos aspectos técnico-estéticos (interatividade).

No quadro 1, apresenta-se a rubrica com os critérios elaborados para a correção de vídeos dessa prática pedagógica no seminário de Literatura Brasileira. Criou-se apenas três conceitos: excelente, bom e precisa melhorar, para que fique bem claro para o aluno e professor em que nível se encontra o vídeo no critério estabelecido.

COMPREENSÃO DO TEMA E DA PROPOSTA SOLICITADA	
CONCEITO	DESCRIÇÃO
EXCELENTE	Vídeo com informações científicas pertinentes, apropriadas, suficientes e atualizadas.
BOM	Vídeo com informações próximas do senso comum e sem aprofundamento científico.
PRECISA MELHORAR	Vídeo apresenta informações incorretas ou não apresenta nenhuma informação científica.
Domínio dos aspectos técnico-estéticos (linguagem)	
EXCELENTE	Excelente qualidade do texto verbal oral e escrito com uso de linguagem envolvente e adequada ao tipo de público, demonstra emoção e sentimentos pertinentes e respeitosos.
BOM	Boa qualidade do texto verbal oral e escrito com uso de linguagem adequada ao tipo de público, sem ser envolvente e demonstra ou não emoção e sentimentos pertinentes e respeitosos.
PRECISA MELHORAR	Uso de linguagem inadequada ao tipo de público, com ou sem uso de ofensas e palavras discriminatórias.
Domínio dos aspectos técnico-estéticos (imagem e som)	
EXCELENTE	Excelente qualidade técnica e estética das imagens e sons, com riqueza visual advinda da variedade e criatividade.
BOM	Boa qualidade técnica e estética das imagens e sons, com pouca variedade e criatividade.
PRECISA MELHORAR	Fez uso (ou não) de imagens e sons, sem variedade e sem criatividade.
Domínio dos aspectos técnico-estéticos (interatividade)	
EXCELENTE	Excelente adaptação ao estilo do público-alvo com carisma e presença do (s) apresentador (es).
BOM	Boa adaptação ao estilo do público-alvo sem carisma e pouca presença do (s) apresentador (es).
PRECISA MELHORAR	Não considerou o público-alvo, sem carisma e sem presença do (s) apresentador (es).

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o quadro 1, almeja-se que com essa rubrica, os alunos depreendam qual a expectativa de seus desempenhos e se concentrem nos aspectos relevantes da tarefa, direcionando a edição do vídeo para sua potencialidade de excelência. Assim como, se espera que a rubrica me auxilie no *feedback* do seminário, apontando especificamente em que critério o aluno precisa melhorar para desenvolver seu multiletramento em relação ao gênero vídeo. Atualmente, se vive a sociedade do conhecimento, a sociedade da informação ou economia pós-industrial onde é dada crescente importância econômica aos sistemas de conhecimento que são acessados por dispositivos digitais, os quais exigem letramentos multimodais, pois quase todos os bens de serviços e consumos são acessados por interfaces desses dispositivos.

Mediante esse cenário, o desafio enquanto educadores é enorme, porque é preciso desenvolver uma educação para que os estudantes desenvolvam e aprendam as linguagens do mundo do trabalho para conseguir um emprego nessa sociedade, ao mesmo tempo, o professor com uma pedagogia dos multiletramentos tem de promover uma educação crítica dos discursos do trabalho e do poder.

Referências bibliográficas:

ABAURRE, M. L. e ABAURRE, M. B. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar.** São Paulo: Moderna, 2012.

CHARTIER, R. **A aventura do livro do leitor ao navegador.** São Paulo: editora UNESP, 1999.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://shre.ink/IRlx> . Acesso em: 18 ago.2022.

PINHEIRO, P.; KALANTZIS, M. e COPE, B. **Letramentos.** São Paulo: Unicamp Editora, 2022.

ROJO, R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola, 2015.

_____, R. e MOURA, E. [orgs.]. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

STEVENS, D. e LEVI, A. **Introduction to rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning.** Nova York: Routledge, 2023.





PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM ENFERMAGEM NA MODALIDADE EJA, DO IFG – CÂMPUS GOIÂNIA OESTE SOBRE O ATENDIMENTO EM SAÚDE DE PESSOAS SURDAS

PERCEPTIONS OF STUDENTS OF THE INTEGRATED TECHNICAL
COURSE IN NURSING IN THE EJA MODALITY, OF THE IFG – CAMPUS
GOIÂNIA OESTE ON HEALTH CARE FOR DEAF PEOPLE.

Dayanna Pereira dos Santos¹

Lourena Cristina de Souza Barreto²

Palavras-chave: Paciente Surdo; Acessibilidade Comunicativa; Libras.

Key words: Deaf Patient; Communicative Accessibility; Libras

O meu primeiro contato direto com a Libras foi em meados de 2004, quando uma pessoa Surda³ foi contratada para trabalhar na mesma empresa que eu. Com essa possibilidade diária de interação, logo aprendi a me expressar com as mãos. Em 2014 fui efetivada como servidora, na função de Tradutor Intérprete de Libras do Instituto Federal de Goiás e desde 2018, atuo também no cargo de Professora de Libras da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Em 2022 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT.

Destarte, a escolha do tema da pesquisa que está em andamento, se justifica devido à minha trajetória acadêmico-profissional, pois, em quase duas décadas de contato com pessoas Surdas, por vezes, vivenciei a aflição destes sujeitos em muitas situações frustradas de comunicação e de solicitação para atuar como tradutora intérprete de Libras em contextos ambulatoriais e hospitalares.

Há indícios de que a falta de acolhimento adequado às pessoas com deficiência auditiva, no caso, a barreira linguística aliada à falta de informação sobre a Cultura Surda, limita o acesso equânime aos serviços básicos, como os de atenção à saúde. Libras é umalíngua natural, usada pela comunidade surda brasileira, articulada através das mãos, corpo e expressões faciais (QUADROS; KARNOPP, 2004). Porém, o reconhecimento dessa língua como sistema linguístico da comunidade Surda brasileira é muito recente, em comparação a Língua Portuguesa, tendo sido promulgado através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Estudos confirmam, todavia, que muitos profissionais da área da saúde, no momento do atendimento ao paciente Surdo, quando não dominam

¹ Doctor en Educación (UFG), Magister en Educación (UFG), licenciado em Pedagogia (UFG). Maestra en Instituto Federal de Goiás (IFG).
Correo electrónico: dayanna.santos@ifg.edu.br.

² Alumna pelo ProfEPT (IFG), Licenciada en Letras-Libras (UFG). Correo electrónico: lourena.barreto@ifg.edu.br.

³ Utilizo, para este trabalho, o termo Surdo [com S maiúsculo], conforme Sacks (1998), para designar um grupo linguístico e cultural, cuja interação comunicativa é visual. O termo surdo [com s minúsculo] é utilizado pelo autor para se referir à condição física da falta de audição. A utilização de termos distintos para uma mesma deficiência remete a discussão sobre Pessoa enquanto categoria de pensamento nativa e a construção cultural variável (DUMONT, 1985)

Libras, recorrem a uso de outros recursos, tais como apontamentos, leitura labial e gestos, que nem sempre são eficientes para o entendimento. A língua fonte que as pessoas Surdas utilizam é a Libras, uma vez que muitos não compreendem o que é dito na língua oral portuguesa, e infelizmente é a única utilizada na maioria dos atendimentos. Sem o uso dos sinais⁴ durante a interação, o paciente surdo não tem a possibilidade de um atendimento acessível.

Chaveiro, Porto e Barbosa (2008) ressaltam que a compreensão verbal das instruções e dos procedimentos pode ser prejudicada, visto que a informação pode não ser compreendida por uma das partes envolvidas. A presença de um profissional tradutor intérprete de Libras no momento do atendimento ao paciente Surdo não proporciona assistência totalmente adequada, conforme Cardoso *et al.* (2006), há ressalvas nos quesitos confiança e constrangimento.

Posto isso, o objeto de desenvolvimento desta pesquisa incide sobre os direitos das pessoas Surdas, tomando como objetivo geral identificar o nível de conhecimento dos estudantes do curso técnico Integrado em Enfermagem, na modalidade EJA do IFG, câmpus Goiânia Oeste, em relação aos conceitos da surdez e Libras. Os objetivos secundários buscam investigar: O conhecimento destes estudantes acerca do processo de atendimento do paciente surdo; O que eles sabem sobre a língua de sinais; e se o projeto pedagógico do curso Técnico Integrado em Enfermagem ofertado pelo IFG, Câmpus Goiânia Oeste, considera os aspectos legais e socioculturais que balizam a relação do paciente Surdo com o profissional de saúde.

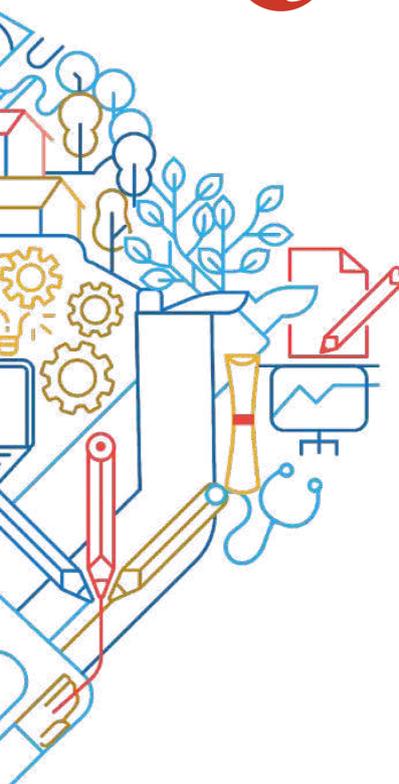
Do ponto de vista metodológico, o estudo configura-se em análise de dados numa abordagem qualitativa, considerando as respostas obtidas por meio de um questionário aplicado e da pesquisa bibliográfica empreendida nos estudos teóricos de autores nos seguintes eixos: o contexto histórico do Povo Surdo e a Língua Brasileira de Sinais como instrumento de inclusão - Sacks (1998), Quadros e Karnopp (2004), Stokoe (1960); Acessibilidade Comunicativa e inclusão: Sasaki (2003); Percepção Sócio Antropológica da Surdez: Wilcox (2005), Strobel (2009).

O suporte da análise documental, pautou-se no âmbito legal brasileiro, que deliberam sobre a inclusão de pessoas com deficiência em serviços de saúde ofertados pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Documentos orientadores da prática pedagógica do IFG, tais como o Projeto Pedagógico do curso de enfermagem também foram analisados, para verificar se mencionam ações formativas voltadas para o atendimento às pessoas Surdas.

Atualmente o Instituto Federal de Goiás, tem 14 câmpus em funcionamento no estado. O Câmpus Goiânia Oeste é a segunda unidade do IFG em Goiânia, e este é o *lôcus* escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, em virtude de ser o único a ofertar cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nos eixos tecnológicos de Educação e Saúde na região metropolitana da capital Goiana. O enfoque da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica representada pelo Câmpus Goiânia Oeste, é preparar o estudante, de forma gratuita e com qualidade, para o exercício da profissão



⁴ São equivalentes aos vocábulos e demais itens lexicais em uma língua oral. Os parâmetros: Configuração da mão, Movimento e Ponto de Articulação podem combinar de forma sequencial ou simultânea, para representar diferentes significados. (KARNOPP, 2004).



e contribuir para a emancipação do trabalhador, oportunizando uma escolaridade que o insira no mundo do trabalho. Decorre dessa concepção a categoria trabalho, da necessidade de superar práticas que culminam numa formação humana restrita.

A educação tem papel crucial neste processo porque contribui para ampliar as habilidades intelectuais e práticas humanas para transformar as relações sociais. Estudos dos autores como Frigotto e Ciavatta (2005), apontam para a necessidade de superar a educação propedêutica e o ensino propriamente técnico, para, de fato, proporcionar a formação integral dos sujeitos. Estes conceitos são elementos encontrados no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), explicitando que o estudante é preparado para agir como cidadão, numa perspectiva emancipadora para o trabalho produtivo e na formação para a vida em sociedade.

Após emissão do parecer consubstanciado favorável à pesquisa emitido pelo comitê de ética ⁵, iniciou-se o processo de aplicação do questionário. Os critérios de inclusão a serem considerados como partícipes da pesquisa foram: ser estudante matriculado no Curso Técnico Integrado em Enfermagem, na modalidade EJA do Câmpus Goiânia Oeste do IFG, que estivesse cursando as disciplinas direcionadas às atividades do estágio, ou seja, a partir do terceiro período. Assim, os estudantes estariam inseridos no contexto do cotidiano de atendimento ao público, aumentando a probabilidade de contato e interação com a pessoa Surda.

As perguntas do questionário abordaram temáticas referentes aos sujeitos Surdos, a Libras e à oferta de atividades orientadoras no curso para o atendimento a essas pessoas. O instrumento de coleta de dados foi estruturado com questões abertas e fechadas. Os dados ainda não foram analisados, porém, conforme levantamento preliminar, participaram da pesquisa vinte e oito estagiárias do curso Técnico Integrado em Enfermagem. As idades das respondentes, conforme respostas do questionário, variam entre vinte e cinquenta e cinco anos.

O resultado esperado é que a formação inicial ofertada aos estudantes do curso Técnico em Enfermagem, do IFG Câmpus Goiânia Oeste, contemple a temática referente à acessibilidade comunicativa e as especificidades das pessoas surdas. Com intuito de possibilitar a interação com o paciente através de Libras, sem a necessidade de um terceiro mediar a comunicação. O que é imprescindível para melhoria na prestação do serviço de maneira acessível, uma vez que pesquisas revelam que ainda há um lapso na formação inicial dos profissionais da área da saúde no que tange a acessibilidade comunicativa.

A formação dos profissionais de enfermagem, sejam eles auxiliares, técnicos ou enfermeiros, têm deixado uma lacuna no que diz respeito às questões de acessibilidade. Estes temas, ao não serem abordados, fazem surgir uma lacuna na comunicação entre o paciente e o profissional, podendo gerar um desconforto até a existência de risco de erro na execução do cuidado. (SANTOS; NUNES, 2022, p. 7).

⁵ Parecer Consubstanciado nº 5.761.128, aprovado e emitido em 17 de novembro de 2022.

É importante para as pessoas surdas, que todas as comunicações aconteçam de forma que contemple a sua modalidade comunicativa visual-espacial. O despreparo dos profissionais que atuam no âmbito da saúde, em sua maioria, causa grandes barreiras no bem-estar do paciente, comprometendo os princípios do SUS. Acredita-se que ao proporcionar a formação inicial na perspectiva humanística, sobre aspectos socioculturais e diversidade nos atendimentos em saúde da pessoa Surda, confirmar-se-á expectativa para o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob as referências de Saviani (1989), que contempla conteúdos integrais para a formação omnilateral, oportunizando acesso a conhecimentos e possíveis práticas inclusivas sobre o mundo de trabalho, no qual os futuros técnicos em enfermagem serão inseridos.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002.

CARDOSO, Adriana Helena Alves; RODRIGUES, Karla Gomes; BACHION, Maria Márcia. Percepção da pessoa com surdez severa e ou profunda acerca do processo de comunicação durante seu atendimento de saúde. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 4, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692006000400013>.

CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria Alves; PORTO, Celmo Celeiro. Revisão de literatura sobre o atendimento ao paciente surdo pelos profissionais de saúde. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 578-583, 2008.

DUMONT, L. O Individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

FRIGOTTO, Galdêncio. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.





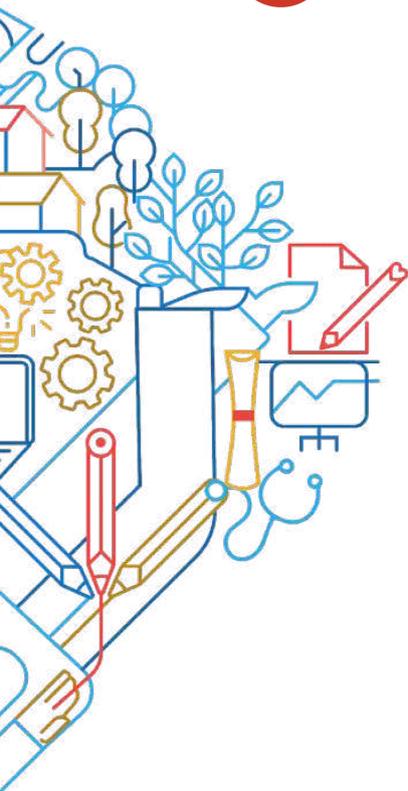
SACKS, Oliver. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 4, n. 1, 2020 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.



SANTOS, Ângela Maria dos; NUNES, Maria Angélica Pinto. Estudantes de um curso técnico em enfermagem e inclusão: relato de experiência. Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, Boa Vista, v. 3, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://revista.ufr.br/repi/article/view/e2022>. Acesso em: 8 ago. 2023.



SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politecnia. Rio de Janeiro: Fiocruz: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.



O ENSINO DE LITERATURA NO PROEJA SOB O HORIZONTE DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

THE TEACHING OF LITERATURE IN PROEJA UNDER THE HORIZON OF INTEGRAL HUMAN EDUCATION.

Correa, Diana Sousa Silva¹

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Formação Humana Integral. PROEJA.

Introdução

O presente resumo é um recorte da pesquisa de mestrado, em andamento, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional (ProfEPT) e tem como objetivo responder à seguinte questão: em que medida o ensino de literatura pode contribuir para a formação humana integral dos sujeitos do PROEJA? Para tanto, recorreremos aos postulados dos autores do campo da educação profissional: Ramos (2005; 2014); na EJA, os autores: Machado (2009), Freire (1989), Arroyo (2017), e na literatura: Cândido (2011), Cosson (2016), Todorov (2010).

Para a realização deste estudo que tem como objetivo investigar as contribuições do ensino de literatura para a formação humana integral dos sujeitos do PROEJA, optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa de caráter descritivo e analítico que se coaduna com a questão que problematiza o estudo e com o objetivo proposto. Assim, foi usada a pesquisa bibliográfica com vistas a compreender o objeto de estudo e ampliação de seu repertório mediante a revisão literária referente aos temas: PRO(EJA), ensino de literatura e formação integrada.

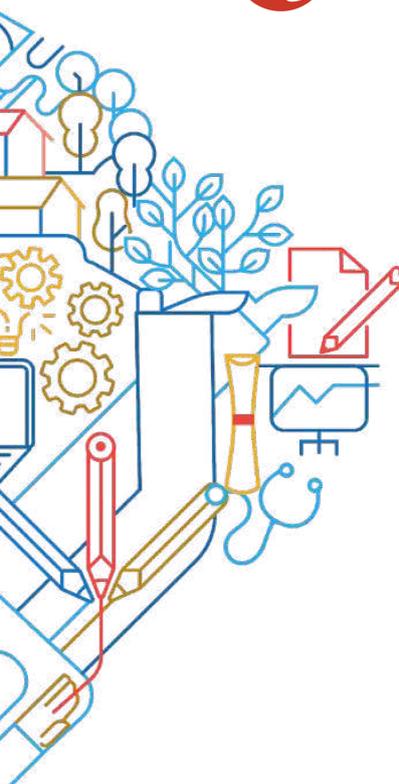
Discussão Teórica

A concepção de Educação de Jovens e adultos – EJA, adotada nesta pesquisa, tem como âncora a definição de Arroyo (2017), para o qual a EJA se trata da diversidade de tempos-espacos de formação das pessoas jovens e adultas que acontece tanto dentro como fora da escola como nas comunidades, nas igrejas, nos movimentos sociais e tem como premissa básica garantir aos seus sujeitos – aqueles que por alguma razão não tiveram acesso à escola ou tiveram seu percurso escolar interdito – uma formação humana integral que considera o conhecimento como um dos componentes fundantes da consciência crítica.

Ao fazermos uma retrospectiva da EJA, observamos que seu percurso foi marcado por “pedras” que dificultaram a sua constituição enquanto política pública nacional. É uma história tensa entre a negação de direitos aos diferentes grupos



¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, IFMA/Monte Castelo. E-mail:diana.correa@acad.ifma.edu.br



sociais que tiveram sua dignidade roubada, tais como jovens e adultos trabalhadores, mulheres, negros, indígenas, pobres e a sua luta pelo reconhecimento desses direitos que abriram alguns caminhos em meio a tantas pedras dentre as quais se destacam: a descontinuidade das políticas públicas e a sua materialização em propostas educativas fragmentadas, pulverizadas e provisórias a exemplo dos programas de alfabetização que em pouco ou nada contribuíram para a emancipação dos sujeitos da EJA bem como preconceito quanto à sua condição de classe social, de raça, de gênero, geracional, territorial.

Em meio a essas “pedras”, Machado (2009), elenca alguns “caminhos” que foram surgindo mediante a luta pela defesa à educação como direito para todos, dentre os quais destacamos: a) A V conferência Internacional de educação de adultos, realizada em 1997, na Alemanha que impulsionou uma mobilização nacional para discutir o tema e como os sujeitos envolvidos na EJA; b) A criação dos fóruns da EJA organizados em todos os estados brasileiros que passam a ter um papel importante de interlocução para a política da EJA, sobretudo, a partir de 2004 quando o governo passa a se reunir com o movimento e a participar efetivamente dos encontros nacionais por eles organizados, e por fim, c) A integração entre formação geral e formação profissional que foi materializada nos programas Saberes da Terra e PROEJA.

Quanto ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, implementado a partir do Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005 e do Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006, emergiu com o fito de reparar uma dívida histórica com os jovens e adultos caracterizados por trajetórias escolares descontínuas, em função de um contexto social de profundas desigualdades que os impeliram à marginalização e exclusão do meio escolar.

Essa política educacional é inscrita dentro de um contexto de projeto de educação integrada que tem como horizonte de preocupação a formação humana integral, tendo como eixo estruturante a indissociabilidade das dimensões fundamentais da vida humana, a saber: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura com vistas ao aprofundamento dos fundamentos científicos, tecnológicos, culturais da sociedade.

A partir de Ramos (2005; 2014), entendemos que formação integrada incide num currículo escolar integrado que pressupõe três princípios básicos, a saber: a integração, o trabalho como princípio educativo e a formação centrada não no mercado de trabalho, mas nos sujeitos que vivem do trabalho, reconhecendo-os como sujeitos concretos: políticos, históricos, éticos e culturais. Assim, pensar na formação integrada é pensar numa sociedade em que não haja dualidade educacional entre classes. Em que tanto a elite como as camadas populares tenham a mesma base unitária de educação. Uma escola em que todos os sujeitos tenham condições de apropriar-se dos conhecimentos científicos já produzidos pela humanidade. Por fim, pensar numa formação integrada é pensar numa sociedade mais justa, mais humana e mais igualitária.

É dentro desse contexto de formação humana integral que destacamos a relevância do ensino de literatura para a formação dos sujeitos do PROEJA. Defendemos assim

como Antonio Candido (2011), que a literatura é um direito de todo indivíduo e é vital para nossa humanidade assim como a roupa, a vestimenta, a alimentação e a saúde. Ela é indispensável porque humaniza, uma vez que ao descortinar novos horizontes por meio da leitura literária, permite que não só leiam e se divirtam com o texto, mas contemplem, critiquem e reflitam sobre mundo tal como é: diverso e contraditório. Só assim, poderão ter ciência de seus direitos como a autonomia para lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa mesma tônica, Tzvetan Todorov (2010) argumenta que a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de conhecer esse universo e organizá-lo. Sob o mesmo prisma, Lajolo (2018), leciona que cada leitura nos marca, nos transforma e nos faz crescer. De acordo com seus postulados, à medida que lemos um texto literário, nossos horizontes são ampliados e nunca mais seremos os mesmos.

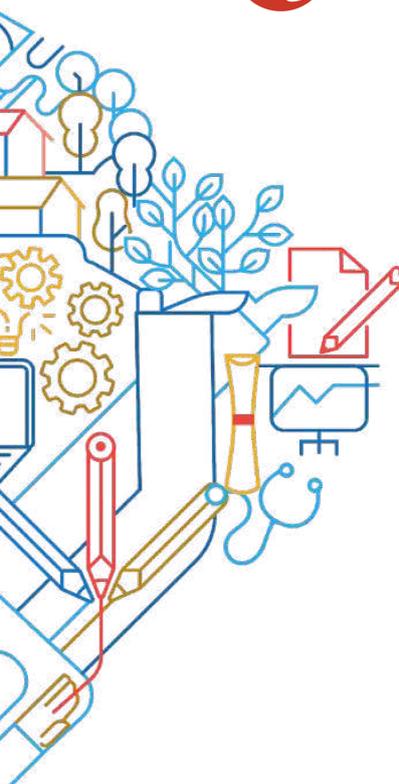
O grande desafio reside em como ensiná-la, enquanto um instrumento veiculado de sensibilidade estética e humana de modo que nossos alunos possam dialogar com o texto literário, produzindo sentido e fortalecendo seu repertório de mundo, pois como bem lembra Candido (2011), a obra literária é necessária e torna o leitor mais capaz de ordenar a sua própria mente e sentimentos; e, como resultado, mais capaz de organizar sua visão de mundo.

Com base no exposto, ao pensarmos em qualquer objeto de ensino pensado para ser trabalhado no PROEJA não podemos perder de vista quem são os seus sujeitos, pois como defende a professora Ramos (2008), a formação que busca o desenvolvimento integral do indivíduo jamais poderá ser centrada no mercado de trabalho, mas nos sujeitos que vivem do trabalho, reconhecendo-os como sujeitos concretos: políticos, históricos, éticos e culturais, sendo, portanto, o centro da ação educativa.

Nesse sentido, quem são os sujeitos PROEJA são as mães solteiras, os jovens e adultos desempregados ou em trabalhos precarizados, são os jovens repetentes e que foram reprovados por espaços escolares elitistas, que tem por “regra” a reprodução das contradições de uma sociedade de profundas desigualdades socioeconômicas, que exclui, que segrega, que rouba os direitos e a dignidade de milhões de jovens e adultos que começam, mas não concluem a educação básica e que são pensados como violentos desordeiros, sem valores, sem cultura e incivilizados, por isso ficam à margem, (ARROYO 2017, p. 36).

Arroyo (2017, p 17), nos chama atenção para que nosso olhar não se limite a enxergá-los apenas como vítimas, como sujeitos excluídos, inferiorizados, incultos, mas que acima de tudo, reconhecê-los como sujeitos de resistências à barbárie e ao seu viver provisório. São sujeitos produtores de conhecimento que pensam e que se formam na luta por direitos: ao trabalho; ao conhecimento; à cultura e à memória. E nesse sentido, defende o poder pedagógico das artes na ação educativa, pois cada música, cada poema pode se constituir como uma peça pedagógica para discutir as relações de classes, de trabalho, de espaços, valorizando as resistências desses sujeitos ‘teimosos’, pois teimam a opressão, “as artes são formas de pensamento sobre o real, a sociedade, o humano-inumano”, (Arroyo, 2017, p. 18).





Diante dessa reflexão, como pensar um ensino de literatura que valorize os saberes e vivências desses sujeitos que vivem em processos de humanização-desumanização? Rildo Cosson (2016), nos ajuda a responder a essa questão a partir do paradigma do letramento literário que terá implicações na seleção do objeto de ensino, na seleção de textos a partir do repertório dos sujeitos.

Conforme o autor, (2016, p. 12), o letramento literário se realiza através da leitura literária e compreende não apenas uma dimensão do uso social da escrita, como também, uma forma de assegurar a efetivação do seu domínio. Aqui há uma implicação muito importante: não há letramento literário sem o acesso ao texto. Ou seja, para que o aluno se aproprie da experiência literária com toda a sua força humanizadora, é preciso que o estudante vivencie a leitura literária. Inversamente, nas aulas de literatura tem se perpetuado uma abordagem historiográfica e enciclopédica da literatura causando mais repulsa que encantamento pelos textos literários.

O outro aspecto importante do letramento literário é o repertório cultural dos alunos. Nesse caso, a seleção do texto necessita ter relevância temática e/ou social para os leitores, “o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa sua atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos”, (COSSON, 2016, p. 34). Por isso, é tão importante conhecer a realidade de vida dos seus sujeitos, principalmente quando se refere aos sujeitos da EJA.

Algumas considerações

Na discussão empreendida, evidenciamos que o ensino de literatura faz-se necessário no âmbito do PROEJA uma vez que a leitura é condição precípua para a efetivação da formação integrada dos seus sujeitos.

Discutimos sobre as pedras no caminho da EJA até a implementação do PROEJA. Vimos sua história foi marcada por lutas pelo direito de acesso e permanência a uma educação emancipatória que não se resumia a programas supletivos, fragmentados e aligeirados sob a alegação de erradicar o analfabetismo do país como se o problema estivesse limitado no chão da escola. Mostramos que o PROEJA pode abrir espaço para promoção de uma formação humana integral desde que reconheça seus sujeitos em todas as suas dimensões, dando centralidade na ação pedagógica ao estudante e não nas demandas do mercado, focando a cooperação e não na individualidade e no empreendedorismo.

Ao falar sobre os sujeitos do PROEJA, vimos que eles são não apenas vítimas de segregação e desumanidade que marcam uma sociedade capitalista como o Brasil, mas que são sujeitos de resistências que têm direitos a terem direitos, tais como: à memória, ao trabalho, à cultura e à educação.

Quanto ao ensino de literatura, observamos que é incontestável seu valor na formação humana integral dos indivíduos uma vez que nos faz refletir sobre nós mesmos, sobre o mundo e sobre a vida, o problema é forma em que foi escolarizada, colocando em evidência a história da literatura em detrimento do texto literário.

Neste sentido, defendemos a partir de Rildo Cosson que é preciso mudar o paradigma do ensino de literatura e trazer para a sala de aula o que nunca deveria ter

saído: o texto literário, a fruição, a experiência da leitura. E isso só é possível a partir das práticas de letramento literário, respeitando e valorizando os saberes dos sujeitos e a partir disso selecionar textos que fazem sentido para a vida deles, que coloquem em pauta as relações de classe, de trabalho, de moradia, de vida e nesse contexto de discussão, tenham a oportunidade de saberem-se vítimas, mas saberem-se sujeitos resistentes, sujeitos de direitos!

Referências bibliográficas:

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. PROEJA: **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica com na Modalidade de Jovens e Adultos**. Disponível no link: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf, acesso em 01 de dez. de 2022. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censoda Educação Básica 2022: notas estatísticas**.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: __. *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

DE PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007.

FREIRE, P. (1989). **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados.

LAJOLO, M. **Literatura Ontem, Hoje, Amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018. MACHADO, M. M.. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública**. *REVISTA EM ABERTO - INEP*, v.22, p. 17-39, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da Educação Profissional**. Coleção Formação Pedagógica V. 05. Curitiba. Instituto Federal do Paraná, 2014.

TODOROV, T. **A literatura em Perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.





RESISTÊNCIA À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA POR DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

RESISTENCIA A LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE
DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TECNOLÓGICA

Elias Dantas¹

Palavras-chave: educação profissional; formação docente;
ofertas de formação; resistência à formação.

Palabras clave: formación profesional; formación docente;
ofertas formativas; resistencia a la formación.

Este trabalho compreende parte da pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica, do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Ele apresenta de maneira panorâmica os resultados de uma pesquisa relacionada à formação de docentes para EPT, no âmbito da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Ao tratar da formação do pessoal docente da Educação Profissional nos Institutos Federais, esse estudo de caso focaliza três aspectos que envolvem os seus processos formativos: políticas públicas destinadas à formação de docentes para a EPT; iniciativas e condições oferecidas por essas instituições, com vistas ao suprimento da demanda de formação docente e, por fim, investigação itinerário formativo e o nível de interesse ou resistência à formação pedagógica por partados docentes da área técnica do campus – Cachoeiro de Itapemirim, do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

O objetivo geral é investigar no campo de formação de docentes para a EPT, se, em meio às iniciativas e condições de ofertas no âmbito da Rede Federal, há elementos que evidenciem, de alguma forma, resistências à formação pedagógica por parte dos docentes da área técnica desse campus do IFES. Quanto aos específicos, estão: descrever na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, qual a importância dessa formação para o exercício da docência; identificar as ações institucionais no âmbito do IFES que se relacionam com a questão da formação pedagógica, analisar os motivos que levaram os docentes da área técnica a se submeterem à formação pedagógica; elencar as possíveis razões da resistência à formação pedagógica entre os docentes da área técnica, sujeitos dessa pesquisa.

A pesquisa responde às seguintes perguntas: qual a importância da formação pedagógica, na ótica dos docentes engenheiros, que atuam na área técnica em um campus do IFES? Que saberes podem contribuir para a formação destes professores, que lhes permitam melhor compreender a prática de ensinar? Quais as iniciativas do IFES no sentido de promover a formação pedagógica desses profissionais?

¹ Mestre em Educação Tecnológica (IFTM), Especialista em Educação Profissional Técnica Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (IFES), Licenciado em Pedagogia (UNICES), Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do IFES. Correio eletrônico: elias.marly@gmail.com

Para atender tais objetivos, nossa proposta metodológica realizou os procedimentos de coleta de dados em duas etapas: na primeira, analisamos alguns documentos públicos do Instituto Federal do Espírito Santo e da Rede Federal, enquanto na segunda usamos a técnica de entrevista. Para análise da segunda etapa utilizamos a Análise do Discurso de linha francesa como base teórico-metodológica, conforme Fernandes (2008), Guerra (2009), Orlandi (2009) e Marques (2011). A análise de dados dessas diversas fontes respondeu satisfatoriamente às perguntas de pesquisa e os objetivos propostos. Nesse contexto, a opção pela entrevista não estruturada deu flexibilidade às questões colocadas e permitiu a ampliação do diálogo com os sujeitos, enquanto a Análise de Discurso deu profundidade ao processo investigativo.

A análise documental evidencia a presença de uma política de formação docente na Rede Federal, nos níveis de aperfeiçoamento, especialização e mestrado, apresentando ofertas compatíveis com a demanda de formação. Entre as diversas iniciativas do IFES e dos demais Institutos Federais, voltadas à formação docente para EPT, apresentamos, para exemplificar, três cursos de pós-graduação. São cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Mestrado, respectivamente; esse último ofertado em rede nacional. Os cursos de Pós-graduação DocentEPT e Aperfeiçoamento em Mentoria para a Educação Profissional e Tecnológica são ofertados na modalidade a distância e fazem parte da Iniciativa Novos Caminhos do Ministério da Educação (MEC), sendo financiados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) por meio do Termo de Execução Descentralizada. Tais cursos visam formar e habilitar não licenciados, bacharéis e tecnólogos que atuem ou que pretendam atuar na Educação Profissional e Tecnológica.

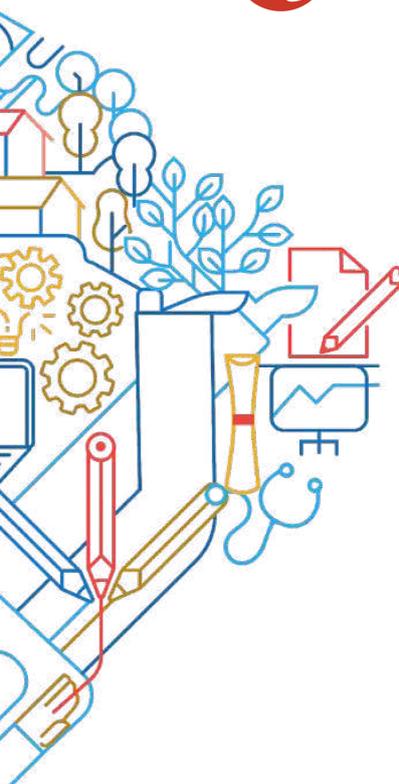
Nossa pesquisa constatou a presença forte de uma política de formação docente em toda Rede Federal que se volta para a EPT em cursos de aperfeiçoamento, especialização e mestrado; são projetos cujas matrizes curriculares concedem amplo espaço de discussão tanto sobre as bases conceituais, quanto das práticas educativas pertinentes a essa modalidade.

Não obstante às inúmeras ofertas, esses professores ignoraram as oportunidades de formação, evitando-a por quase dez anos, ao fazê-la na fronteira do prazo legal. Essa atitude reforça a ideia de resistência à formação pedagógica na docência da EPT e contraria o princípio de que “quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar”.

Concomitantemente, o IFES não se vale da própria política de formação quando realiza concursos públicos de ingresso para a carreira docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, haja visto que as provas dos referidos concursos dão ênfase ao saber técnico. Essa realidade pode ser claramente constatada, através da análise do perfil de ingresso no IFES, em seus editais que norteiam os concursos para a carreira de professor EBTT. A análise revelou que, embora a formação pedagógica seja amplamente ofertada pela instituição, ela não é um dos requisitos exigidos, nem ao menos recomendados para ingresso na referida carreira, a ênfase das provas continua no saber técnico.

Por entender que o trabalho desses profissionais pressupõe e demanda a presença tanto do fazer técnico quanto do fazer pedagógico, defendemos uma proposta que envolva mudanças nos editais que regem os concursos públicos para professor da





área técnica, seja para substituto ou para o quadro efetivo: Primeiramente que nesse processo o candidato seja avaliado em ambas as áreas de conhecimento; A segunda mudança nos editais seria privilegiar ou pontuar de maneira significativa os cursos ofertados pela Rede Federal com vistas à formação de docentes para a EPT. Essa mudança no processo seletivo para o corpo docente resultaria em aproveitamento das políticas de formação, ora desenvolvidas pelo IFES, visto que atualmente ocorre um processo que remete a ideia de mais valia, onde os esforços despendidos pela instituição não são convertidos em ganhos para si.

Outro aspecto discutível nos editais é a autonomia da banca examinadora, a qual valida em um “passe de mágica”, os saberes pedagógicos de um engenheiro e o transforma em professor, mediante a aprovação do seu desempenho didático durante uma aula de 60 minutos. Isso é possível, ainda que tal profissional jamais tenha se submetido a qualquer formação no campo pedagógico, enquanto por outro lado o candidato licenciado, percorreu um caminho acentuadamente maior para ser chamado de professor.

A análise das entrevistas apontou que o saber pedagógico não é algo desejado por esses docentes e que a legislação se tornou o fator determinante para a formação pedagógica da maioria dos sujeitos, ou seja, ela só foi realizada por se tratar de uma obrigatoriedade legal.

No entanto, grande parte desses docentes optou por fazer um curso de formação pedagógica na rede privada, alegando ser mais curto e mais leve e menos disputado. Entretanto, a análise documental provou exatamente o contrário.

Embora os docentes reconheçam a importância da formação pedagógica e indiquem aprendizados que contribuiriam para melhoria da sua prática docente, essa formação não é uma prioridade para eles, razão pela qual verticalizam o saber técnico, um saber essencial na percepção dos sujeitos da nossa pesquisa.

Apesar de se identificarem como professores, o ingresso desses engenheiros na carreira do magistério não foi planejado. Pelo contrário, ocorreu por variadas circunstâncias: seja a influência da família, desilusão com a atividade industrial, complemento de renda, comodidade, benefícios do calendário escolar, casualidade, uma oportunidade de trabalho, ou por qualquer outro fator. Isso pode, de certa maneira, explicar a resistência à formação pedagógica por parte desses profissionais. Entre os motivos dessa resistência destacamos no discurso dos sujeitos a autossuficiência, a falta de tempo, que tal formação não é uma prioridade, ou até mesmo, que esse saber seja de valor inferior ao saber técnico.

Os resultados da pesquisa podem contribuir no aproveitamento das políticas de formação docente para a EPT no âmbito do IFES, ao trazer sugestões de mudanças no processo de seleção de servidores para o seu quadro docente. O enfoque desse fenômeno da resistência à formação pedagógica por parte de docentes da EPT, nos permitiu constatar que se trata de um aspecto pouco explorado no campo de pesquisa da formação de docentes para essa modalidade. Entretanto, a pesquisa indica uma lacuna de trabalho a ser preenchida pela instituição, uma oportunidade para implementação de ações que resultem em melhoria no perfil do seu quadro de pessoal docente.

Referências bibliográficas:

FERNANDES, Cleudemar Alves. Análise do discurso: reflexões introdutórias. 2ª ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. Disponível em: 158

https://www.sergiofreire.pro.br/ad/FERNANDES_ADRI.pdf. Acesso em 21 de set. 2023. GUERRA, Vânia Maria Lescano. A análise do discurso de linha francesa e a pesquisa nas ciências humanas. Anais do Sciencult, v.1, n.1, Paranaíba, 2009. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3274>. Acesso em 21 de set. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Plano de Desenvolvimento Institucional, 2019/2 – 2024/1. Vitória, 2019. Disponível em: <https://www.IFES.edu.br/consultas-publicas/15794-consulta-publica-ao-plano-de-desenvolvimento-institucionalpdi>. Acesso em 21 de set. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Projeto pedagógico do curso de Pedagogia ProfEPT 2018. Disponível em <https://profepi.IFES.edu.br/sobreprofepi>. Acesso em 21 de set. 2023.

KUENZER, Acácia Zineida. Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Rev. Ciências da Educação, n.8, p. 7-22, jan./abr, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 15 set. 2022 MARQUES, Welisson. O discurso da revista Veja no contexto da crise do mensalão. Diálogos, v. 15, n. 3, p. 631-648, set.-dez./2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3055/305526550002.pdf>. Acesso em 16 set. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: princípios & procedimentos. 8ª ed. Campinas, Pontes, 2009.

RAMOS, Marise. História e política da Educação Profissional. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf> Acesso em 16 set. 2023.

RODRIGUES, Anna Maria Moog. Educação Tecnológica: desafios e perspectivas. 3ª edição, São Paulo, Cortez 2002.

RODRIGUES, Marcela R. S. L.; M. C. S. FREITAS. Formar-se para ensinar: experiência de um instituto federal - campus Coxim, IFMS. RBEPT, V. 2, nº. 11, p. 51-70, nov. 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/4679/pdf>. Acesso em 16 set. 2023.





O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA: A ONILATERALIDADE NA FORMAÇÃO INTEGRADA DOS CURSOS TÉCNICOS DO IFG/GOIÂNIA OESTE

EL CURRÍCULO INTEGRADO EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL
TÉCNICA Y TECNOLÓGICA: ONILATERALIDAD EN LA FORMACIÓN
INTEGRADA DE CURSOS TÉCNICOS DEL IFG/GOIÂNIA OESTE

Eliene Lacerda Pereira¹

Jonatas Maia da Costa²

Karinne Machado Silva³

Palavras Chave: Currículo Integrado; Formação Integrada;
Interdisciplinaridade; Onilateralidade.

Introdução

Este relato é parte do projeto de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física-UnB, na linha de pesquisa aspectos socioculturais, educacionais e de promoção da saúde das práticas corporais, no tema Educação Física Escolar e da experiência como docente de na educação profissional e tecnológica.

No atual contexto econômico e político do Brasil, temos nos deparado com políticas/reformas educacionais que têm incidido de modo profundo na precarização do trabalho docente e na instrumentalização da formação proposta para os níveis, etapas e modalidades da educação nacional. Dentre elas, na educação profissional, ressurgem a discussão acerca da integração curricular no país, provocando uma reorganização do currículo integrado ao ensino técnico/médio.

Este relato de experiência tem como objetivo central analisar a proposta de Integração na formação dos estudantes/juventudes diante das recentes reformas da educação profissional técnica e tecnológica dos cursos integrados dos Instituto Federal de Goiás-IFG/Goiânia Oeste e como objetivos secundários foram: ampliar o diálogo entre os componentes curriculares; Integrar as turmas, os cursos e o conhecimento; Aprofundar a reflexão dos temas ao contexto atual da sociedade; Otimizar o tempo de atividades assíncronas e; Contribuir na formação integrada dos jovens.

Como problemática, definimos: Quais os limites e possibilidades da proposta de integração na formação integrada para as juventudes dos cursos integrados do Instituto Federal de Goiás-IFG/Goiânia Oeste?

Trazemos aqui a fundamentação de categorias importantes para entender o processo e um breve relato da experiência da proposta de integração apontando os desafios e avanços do trabalho docente no IFG – Câmpus Goiânia Oeste.

¹Professora mestre do Instituto Federal de Goiás - IFG / Goiânia Oeste, doutoranda em Educação Física FEF/UnB - eliene.pereira@ifg.edu.br

²Professor doutor da Faculdade de Educação Física FEF/UnB - jonatasmcosta01@gmail.com

³Professora doutora do Instituto Federal de Goiás - IFG / Goiânia Oeste - karinne.silva@ifg.edu.br

Diálogo com os Autores

Para compreender e discutir sobre educação profissional torna-se necessário aprofundar os conceitos a cerca de categorias como formação integrada, currículo integrado, interdisciplinaridade e onilateralidade, dentre outras. A partir dos estudos de Queiroga (2018) a discussão sobre Curricular Integrado reaparece nos anos 1990 no Brasil, sugerindo que o currículo seja organizado de forma integrada, na perspectiva de superar o trabalho disciplinar, fragmentado que rege a educação.

Conforme Santomé (1998), o que está caracterizando a educação obrigatória em todos os países é o seu interesse em obter uma integração de campos do conhecimento e experiências que possibilitem uma compreensão reflexiva e crítica da realidade. É uma década caracterizada como um período de mudanças processadas no sistema educacional brasileiro, particularmente na educação profissional de nível técnico[...] Como consequência dos marcos regulatórios, a integração curricular deflagrou uma nova organização para a educação profissional, trazendo outra configuração para o ensino médio e para o ensino técnico (Queiroga, 2018, p. 3).

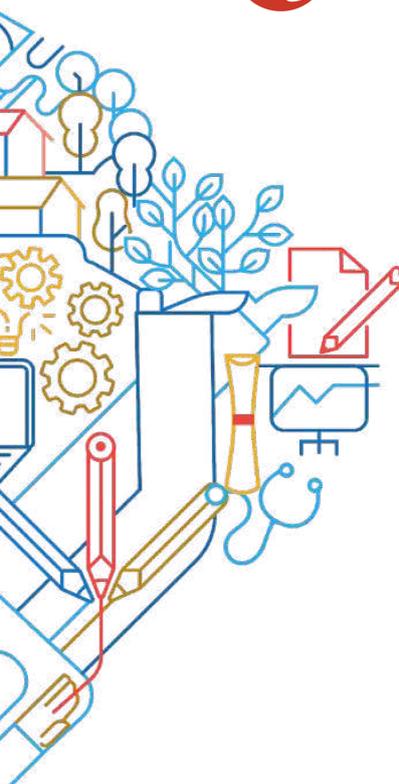
Como alicerce para a formação integrada buscamos refletir, a partir do currículo integrado, na perspectiva politécnica. Neste sentido, “a proposta interdisciplinar se embasa na concepção marxiana de trabalho coletivo. Neste sentido os docentes se unem, compartilham e constroem um projeto de educação emancipatória e de sociedade que objetiva à superação da divisão técnica e social do trabalho” (MACIEL *et al*, 2017, p. 479).

A integração, apesar de não contemplar a educação politécnica, se aproxima da proposta de formação integrada, sendo entendida por Saviani (2003) como uma “travessia” para se chegar à “politecnicia” que, diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo.

A fundamentação proporcionada por Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005, p. 15) ajuda a compreender o ensino médio integrado ao ensino técnico, pois embora a “integração seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele, porque a conjuntura da realidade não o permite.”

Nesta perspectiva, para se compreender o processo interdisciplinar, com base em Barbosa (2006) é preciso analisar a realidade concreta, estando aberto a novas possibilidades. O homem é um ser na sua totalidade: social afetivo, carregando seu aspecto genérico histórico-social, que vive em contradição. O autor busca reconstruir o conceito de interdisciplinaridade, a partir do Materialismo Histórico, entendendo-o como ponto de partida, sendo necessário apreender no pensamento as contradições presentes na prática e também as possibilidades de superação em desenvolvimento, ampliando e mudando a perspectiva da categoria.





Nesse sentido, interdisciplinaridade exige perceber a totalidade dinâmica da realidade e fundamentar a descoberta no concreto histórico, reconhecendo, ao mesmo tempo, suas determinações múltiplas (diversidade) na sua totalidade (única) [...]. É “(re)significação” significativa, inscrita na prática, é um processo de apreensão da realidade que tende a desalienação, uma vez que exige apropriar-se da complexidade, da contradição, das formas concretas da produção da vida material e cultural, tudo isso na totalidade, na movimentação histórica (Barbosa, 2006, p. 40).

A interdisciplinaridade não se trata de uma conceito definido e acabado, porém complexo para o cotidiano escolar que objetiva uma visão crítica da perspectiva tradicional e disciplinar que prevalece na grande maioria dos espaços pedagógicos de formação. A partir da categoria trabalho, Manacorda(2007) apresenta os fundamentos de Marx no que se refere a uma categoria importante para a compreensão da formação integrada: a onilateralidade.

A divisão cria unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto, o da onilateralidade obviamente, muito menos frequente, dado que essa não é ainda coisa deste mundo, reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa (Manacorda, 2007, p. 78).

Para o autor, o trabalhador se apresenta física e mentalmente rebaixado a uma máquina, tornado pela divisão do trabalho, cada vez mais unilateral e dependente, considerado pela economia política um “burro de carga” reduzido às mais restritas necessidades corporais. O trabalho alienado é a denúncia da condição do operário, que tanto mais pobre se torna quanto mais produz riqueza; tanto mais desprovido de valor e dignidade quanto mais cria valores.

Nesta direção Manacorda (2007, p. 87) apresenta o conceito de onilateralidade diante da “realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos.”

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (Manacorda, 2007, p. 89-90).

Frente as reformas educacionais Freitas (2018) nos alerta quanto ao processo de privatização empresarial da educação, o avanço da nova direita e suas políticas neoliberais, além do autoritarismo que se expressa nas reformas destinadas à educação a exemplo da construção e aprovação da Base Nacional Comum Curricular– BNCC e a Reforma do Ensino Médio, que a entende como mercadoria na lógica do capital.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia desta experiência partiu da abordagem qualitativa, com o envolvimento de 12 docentes e aproximadamente 250 estudantes, totalizando nove turmas dos 3 cursos de Ensino Médio Integrado em Tempo Integral.

A organização do trabalho pedagógico se deu com reuniões semanais, via *Google Meet*, com todo o coletivo para alinhar as discussões sobre as temáticas, onde o mesmo elegeu, a partir dos planos de ensino dos componentes participantes da proposta, temas geradores que permearam as discussões ao longo dos anos de 2020 e 2021.

O componente Educação Física articulou o conhecimento, a partir dos conteúdos da Cultura Corporal (1992), aos eixos e temas geradores em cada ano do ensino médio integrado. Outros componentes curriculares contribuíram com a proposta: sociologia, filosofia, geografia, história, língua portuguesa e língua inglesa.

Para facilitar a aprendizagem e a avaliação dos estudantes e a sistemática da Integração construímos uma única sala virtual na plataforma *Moodle*, onde todos os componentes curriculares se organizaram e definiram, coletivamente, as ferramentas, recursos e estratégias metodológicas para as atividades síncronas e assíncronas.

Os momentos assíncronos foram realizados na semana de acordo com a carga horária das disciplinas. Em cada semana um dos subgrupos era responsável pela atividade assíncrona contemplando os eixos temáticos.

Realizamos avaliações, mediante a ferramenta questionários, com questões específicas e interdisciplinares que contemplaram o eixo temático e os conteúdos abordados. E ainda, ao final de cada semestre os estudantes responderam um formulário de autoavaliação e avaliação da Integração.

Considerações

Esta proposta de “Integração” é desafiadora! No entanto, aprofundou-se o olhar do corpo docente e discente acerca das possibilidades para o currículo integrado na formação integral dos estudantes.

Como apresentado por Pereira, Ribeiro e Rocha Júnior (2021), diante da problemática levantada, esta experiência apresentou limites como: resistência por parte de estudantes e docentes; grande volume de mensagens, que extrapolaram horários e dias de trabalhos; a dificuldade de docentes e discentes em dominar a plataforma, tempo pedagógico reduzido; questões burocráticas da organização do trabalho pedagógico e; a falta de um técnico de informática no Câmpus.

Entretanto ao logo do ano, na autoavaliação e no ENEM os estudantes conseguiram perceber a articulação dos conhecimentos de forma integrada, ampliando a compreensão dos eixos integradores e temas discutidos, relacionando-os ao atual contexto social, cultural, político, econômico e sanitário diante dos efeitos avassaladores da pandemia.

Aproximar e relacionar as temáticas propostas favoreceu a ampliação do conhecimento, assim como, uma maior possibilidade de diálogo, discussão, reflexão e crítica de um tema





sob vários olhares. Apesar dos desafios, colhemos bons frutos e a Integração foi compreendida pelos estudantes e docentes conseguindo contribuir para formação integrada dos estudantes, princípio da Educação Profissional Técnica e Tecnológica.

Referências bibliográficas:

BARBOSA, Sebastião C. Realidade, Concreticidade, interdisciplinaridade: totalidade em movimento. In: Interdisciplinaridade na Escola: conceituação e exercício a partir de oficinas. Goiânia: Editora da UFG, 2006.

CIAVATTA, Maria (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); RAMOS, Marise (Org.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

FREITAS Luiz Carlos de. A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas idéias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

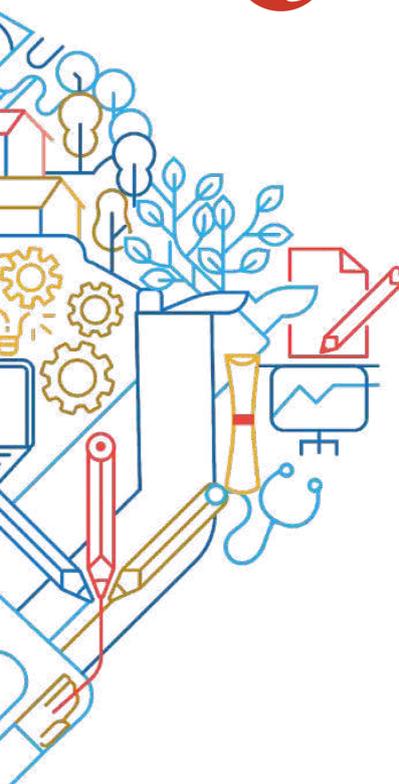
MACIEL, Antônio Carlos; JACOMELI, Mara Regina Martins; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Fundamentos da Educação Integral Politécnica: da teoria à prática. In: Educação e Sociedade. Campinas, v. 38, n°. 139, p.473-488, abr.-jun, 2017.

MANACORDA, Mário Alighiero. Marx e a Pedagogia Moderna. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. PEREIRA, Eliene L.; RIBEIRO, John Carlos; ROCHA JUNIOR, Anário D. Integração entre Humanidades, Linguagens e Educação Física no Sistema de Ensino Emergencial: uma proposta pedagógica para os cursos técnicos integrados do Câmpus Goiânia Oeste. Anais do IV Encontro de Licenciatura e Pesquisas em Educação. Trindade, 2021.

QUEIROGA, Ana Lúcia Ferreira de. Integração Curricular: dilemas e desafios a partir do olhar docente. II Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/snemi/103110-integracao-curricular--dilemas-e-desafios-a-partir-d-o-olhar-docente/>>. Acesso em 23 de junho 2022.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOARES, Carmem L. *et al.* Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.



EQUAÇÃO CIVILIZATÓRIA: POSSIBILIDADE DE DISCUTIR O PROCESSO CIVILIZATÓRIO NA E PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ECUACIÓN CIVILIZATORIA: POSIBILIDAD DE DISCUTIR
EL PROCESO CIVILIZATORIO EN Y POR LA EDUCACIÓN
PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

Eliene Lacerda Pereira¹

Jonatas Maia da Costa²

Karinne Machado Silva³

Palavras-chave: Variáveis Contemporâneas;
Formação de professores; Entrevista.

Keywords: Variables Contemporâneas;
Formación de profesores; Entrevista.

Contextualizando a pesquisa

Tendo como tema principal deste texto a formação de professores e educadores para a educação profissional, nossa inquietação inicial foi: a entrevista acadêmica pode se configurar em um espaço de formação continuada? Para tanto, nosso objetivo é reconhecer a entrevista como possibilidade de formação continuada deste profissional da Educação Profissional e Tecnológica

- EPT. Neste caso, elencando as discussões que permeiam a equação civilizatória e suas variáveis contemporâneas do processo civilizatório. Evidenciamos que esses temas são discutidos por meio de pesquisas acadêmicas, teses de doutoramento do Programa de Pós-graduação Educação Científica e Tecnológica, das duas autoras deste escrito, sendo o terceiro autor orientador destas investigações.

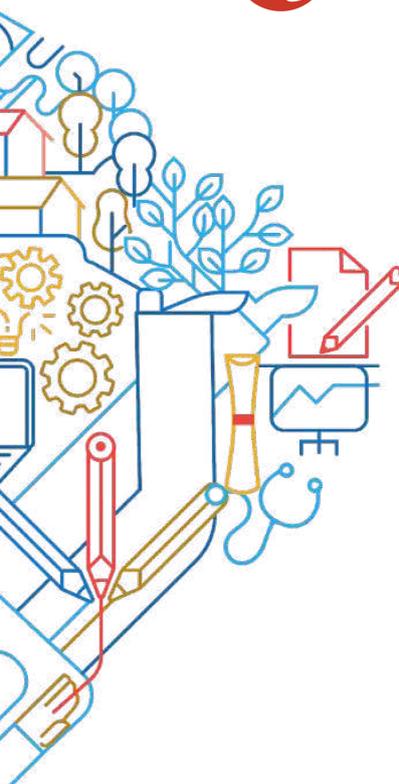
Neste íterim, traremos à discussão apontamentos de professores, realizadas durante entrevista, que foram considerados fulcrais para o propósito deste texto. Ademais, fazem parte teóricos que vislumbram a EPT e outros que tratam sobre os temas, a equação civilizatória e suas variáveis contemporâneas. Este texto estrutura-se em duas partes: a primeira diz respeito à equação civilizatória e suas variáveis contemporâneas no contexto da EPT e a segunda parte realiza uma abordagem salientando as entrevistas acadêmicas como formação continuada de educadores atuantes na EPT.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação Educação Científica e Tecnológica (PPGECT/UFSC); IFC - Campus Rio do Sul; elisangela.melz@ifc.edu.br

² Doutoranda do Programa de Pós-graduação Educação Científica e Tecnológica (PPGECT/UFSC); IFSC
Campus Jaraguá do Sul-Rau; iara.campestrini@ifsc.edu.br

³ Doutor em Educação (1998)- Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professor Titular na UFSC no Curso de Graduação em Engenharia Mecânica e no Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT).





A equação civilizatória e suas variáveis contemporâneas no contexto da EPT

A equação civilizatória engloba uma série de fatores que moldam a sociedade, incluindo avanços tecnológicos, mudanças socioeconômicas, questões ambientais, diversidade cultural, entre outros. Para tanto, Bazzo (2019, p. 21) é convicto ao afirmar que a equação civilizatória poderia ser um meio “para reunir as diferentes variáveis que surgem a todo instante em uma civilização que está vulnerável às mais aceleradas mutações em seu comportamento cotidiano”. Neste sentido, a equação civilizatória faz refletir sobre a realidade que está posta, sobre as variáveis contemporâneas que interferem no processo civilizatório e conseqüentemente na dignidade humana. Essas discussões no meio educacional nos conduzem a ponderar sobre possíveis mudanças no processo civilizatório, de modo que a engrenagem desse movimento tenha como meta suprir as necessidades básicas de todo ser humano, isto é, de garantir, no mínimo, os princípios da dignidade humana⁴ (Civiero, 2021).

Neste entendimento, a equação civilizatória e suas variáveis contemporâneas têm um impacto profundo no contexto da EPT, uma vez que o objetivo da EPT de preparar os indivíduos para atuarem de maneira eficaz e responsável no mundo do trabalho, incorporando conhecimentos técnicos, habilidades práticas e competências socioemocionais. Sendo portanto, o objetivo do ensino profissionalizante nessa perspectiva “[...] não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados [...]”, por meio de uma formação integral (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2012, p. 36). Por um lado, não é possível interferir, diretamente, no processo civilizatório somente por meio da educação. No entanto, acreditamos que, é por intermédio da educação que conseguimos movimentar pensamentos e reflexões, para o sujeito poder transformar o meio em que vive. Podendo atuar, portanto, como agente de transformação (Freire, 1996) e, realmente, interferir em prol da dignidade humana.

Destarte, no contexto da EPT, as discussões acerca das variáveis contemporâneas dessa equação podem influenciar de várias maneiras, seja pela relevância no currículo, interações socioeconômicas, sustentabilidade e responsabilidade social, assim como conexão com a comunidade ao qual a instituição está inserida. Nesta perspectiva, a discussão da equação civilizatória no meio educacional enfatiza que as decisões tecnológicas devem considerar primeiro o bem-estar humano e a sustentabilidade do planeta. Isso implica em avaliar os benefícios e os possíveis impactos das inovações tecnológicas em relação à qualidade de vida das pessoas e à preservação do meio ambiente.

A EPT, neste sentido, deve ser sensível às mudanças sociais oriundas do fazer científico e tecnológico, preparando os alunos não apenas com conhecimentos técnicos, mas também com as habilidades e competências necessárias para enfrentar os desafios

⁴ Esses princípios são assegurados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e pela Constituição Federal de 1988. A dignidade é um atributo humano sentido e criado pelo homem; por ele desenvolvido e estudado, existindo desde os primórdios da humanidade. Princípios básicos são o direito a comer, vestir, morar, ao acesso à educação e à saúde. Consta do art. 1º, III da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

complexos do mundo contemporâneo. Deve haver uma interação constante entre instituições de EPT e a comunidade local e regional. Isso ajuda a alinhar as necessidades da sociedade com o que é ensinado, garantindo uma formação mais relevante e impactante, pois o ensino não está isolado do seu entorno, da sociedade. Valorizar as experiências, conhecimentos prévios e vivências dos alunos na educação é uma abordagem enriquecedora que promove aprendizagem com significado, autonomia, empoderamento e preparação para a vida. Ao trazer o trabalho como eixo articulador do currículo, os educadores podem criar uma educação mais alinhada com as necessidades e desafios do mundo contemporâneo, enfatizam Frigotto e Ciavatta (2002).

A rápida evolução da tecnologia e das práticas profissionais exige que os indivíduos continuem aprendendo ao longo de suas carreiras. A natureza específica da EPT exige que os profissionais não apenas dominem os conteúdos técnicos, também estejam aptos a lidar com as demandas contemporâneas e as complexidades do ambiente de trabalho. O que também significa que esses profissionais precisam ser capazes de relacionar conhecimentos de diferentes áreas para abordar questões complexas de maneira holística, como afirma Morin (2000). Sendo assim o conhecimento técnico e pedagógico desses profissionais necessitam estar equilibrados dada a complexidade dos problemas contemporâneos que perpassam pela e na educação.

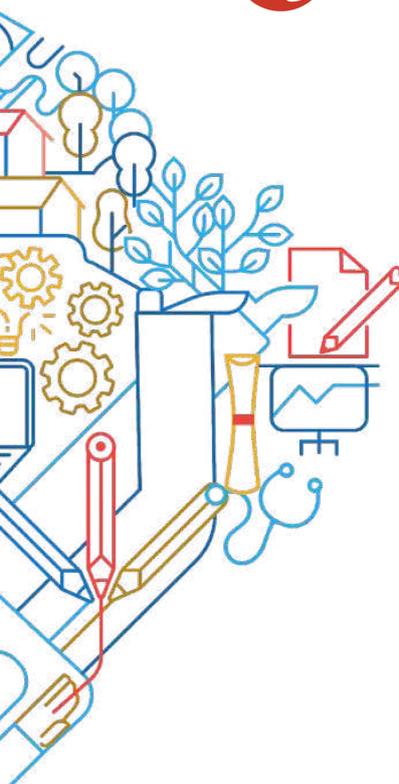
Entrevistas acadêmicas como formação continuada de educadores atuantes na EPT

Neste delinear, compreendemos que participar de entrevistas de investigações pode ser uma estratégia e possibilidade valiosa para a formação profissional de educadores da EPT. Essa atividade oferece oportunidades únicas para refletir sobre a prática profissional pedagógica e também para se manter atualizado sobre as tendências e desafios da área. Pois, pode favorecer troca de experiências, reflexão crítica sobre sua prática, também trazer atualizações de conhecimentos além de conexões profissionais estabelecendo redes que possibilitam colaborações, compartilhamento de recursos se tornando, inclusive, um aprendizado contínuo.

Participar de entrevistas também ajuda a promover a importância da EPT. Isso pode elevar a visibilidade da área e destacar os esforços e realizações dos educadores. Perguntas e discussões desafiadoras durante esses momentos podem estimular o pensamento crítico dos educadores e levá-los a examinar diferentes perspectivas sobre questões educacionais, científicas, tecnológicas e sociais. Essas reflexões críticas podem levar a insights sobre o que está funcionando bem e onde podem haver oportunidades de melhoria.

Entendemos que a entrevista nessa pesquisa se justifica por ser “uma forma de entender a experiência” em um movimento de colaboração entre pesquisador e entrevistado (Clandinin; Connelly, 2011, p. 20). Os autores ressaltam a importância fundamental das pessoas nas pesquisas em ciências sociais, destacam que as experiências, perspectivas e narrativas dos envolvidos são centrais para a compreensão de questões sociais





e educacionais. Ou seja, podemos configurar a entrevista como possibilidade de formação reconhecendo a complexidade da experiência humana e buscando explorar essa complexidade por meio das histórias, perspectivas e contribuições das pessoas envolvidas.

A entrevista se deu a partir de pesquisa de tese de doutoramento de uma das autoras deste texto a qual tem por objetivo primeiro analisar como os valores institucionais podem ser assumidos como variáveis contemporâneas no contexto da EPT para a construção do conhecimento pertinente. Foram contatados 25 professores de um curso superior de tecnologia do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), dos quais 19 realizaram as entrevistas. A partir de uma introdução contextualizando a equação civilizatória e as variáveis contemporâneas, apresentada pela pesquisadora, o que permitiu aos entrevistados que fizessem conexões entre suas narrativas, suas experiências, suas práticas e conceitos acadêmicos. As entrevistas permitiram que os participantes compartilhassem suas perspectivas únicas sobre os temas abordados, o que foi crucial para compreender como diferentes pessoas experimentam e interpretam as variáveis contemporâneas da equação civilizatória no seu contexto acadêmico e social.

O diálogo da entrevista foi conduzido no sentido de o entrevistado, no caso o professora da EPT, conseguir verificar emergências e possibilidades de refletir sobre sua prática e também considerar inquietações do processo civilizatório como sugestões de temas a serem abordados nas orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC. Pois, discutir a equação civilizatória no contexto educacional envolve ir além da abordagem técnica, tem possibilidades de considerar uma reflexão mais ampla sobre os impactos das variáveis contemporâneas na vida humana e no planeta como um todo. Diante do exposto, reconhecemos que o desenvolvimento tecnológico não deve ser considerado isoladamente, mas em relação ao seu impacto nas questões humanas, sociais, ambientais e éticas. Isso implica afirmar que, sendo os entrevistados também orientadores de TCC, eles atuam como agentes de transformação no momento em que incentivam seus estudantes a pensar de forma ética e responsável, considerando as implicações sociais do fazer científico e tecnológico.

Considerações finais

Em razão das ideias pontuadas neste texto, afirmamos a importância de o profissional atuante na EPT estar em constante formação. Certamente, a importância de estar em constante formação é um princípio fundamental em diversos campos, incluindo a educação. A evolução contínua do conhecimento, das práticas e das tecnologias torna a formação constante uma necessidade para profissionais de todas as áreas. Pois, a formação contínua é uma abordagem essencial para profissionais que desejam se manter relevantes, eficazes e adaptados em um mundo em constantes transformações. É uma jornada de aprendizado contínuo que beneficia tanto o indivíduo quanto a sociedade como um todo.

No entanto, compactuamos que esta formação pode ocorrer de diversas formas, sendo assim, a participação em entrevistas acadêmicas se configurou um momento de possibilidades acintosas. Especialmente na área da educação, a participação como entrevistado é importante para acompanhar as melhores práticas pedagógicas, novas metodologias e abordagens educacionais inovadoras. Neste sentido, esse texto trouxe as discussões da equação civilizatória e suas variáveis contemporâneas, temas centrais abordados junto aos professores por meio das entrevistas. O que suscitou, indagações e apontamentos do que é ou poderia ser a prática, enquanto professor da EPT e também orientador de TCC, se esses temas fossem abordados. Tecemos o pressuposto de que a equação civilizatória e suas variáveis contemporâneas, no contexto da EPT, tem potencial para provocar reflexões, debates e produção sobre a maximização da dignidade humana.

Referências bibliográficas:

BAZZO, Walter Antonio. **De técnico e de humano: questões contemporâneas**. 3.ed. Ver. Eatual. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2019.

CIVIERO, Paula Andrea Grawieski. **Relatório de pós-doutoramento: Gênese e desenvolvimento do conceito de equação civilizatória na sociedade contemporânea**. Florianópolis: UFSC, 2021. 33 p.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em Pesquisa Qualitativa**. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo, Cortez:2000.





A CONTRIBUIÇÃO DO IFRJ PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS



Palavras-chaves: formação de professores de línguas; IFRJ; contribuições; formação docente; abordagem LinFE.



Introdução

O presente trabalho tem por objetivo compartilhar os resultados da pesquisa de doutoramento cujo foco residiu na contribuição do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) para a formação de professores de línguas, tanto daqueles docentes da instituição, quanto de professores da comunidade externa.

O projeto de pesquisa em questão foi o desdobramento de um projeto de extensão desenvolvido a priori cujos resultados mostraram a formação insuficiente de professores de línguas para atuação no contexto para fins específicos (doravante professores LinFE), como é o caso da abordagem usada no IFRJ, sendo o Instituto uma instituição de referência nacional neste tipo de trabalho.

A pesquisa teve por objetivo geral contribuir para a formação de professores LinFE e objetivos específicos: constatar o papel de eventos na formação de professores LinFE; descobrir o porquê de os professores de línguas participarem de eventos de formação; verificar qual(is) o(s) critérios usados para seleção de eventos; identificar os tipos de conhecimento adquiridos por meio de eventos, dentre outros.

A motivação inicial para o desenvolvimento do estudo se deu devido ao resultado de um projeto de extensão que mostrou a falta da formação de professores de línguas para fins específicos. Dessa forma, a pesquisa seria uma forma de suprir uma carência detectada por meio de contribuições formativas em eventos para professores de línguas.

A justificativa para o desenvolvimento da pesquisa foi a ênfase que a instituição defende do tripé: ensino-pesquisa-extensão. Quanto maior o diálogo entre essas três concepções dentro do Instituto, mais próximo ele se encontra de cumprir sua função não somente educacional, como também seu papel social.

Referencial teórico

Hutchinson e Waters (1987) foram os estudiosos que sistematizaram a abordagem do ensino de línguas para fins específicos (LinFE), cujo diferencial se encontra no fato de ser apoiada em três pilares: análise de necessidades, desejo dos alunos e defasagem linguística apresentada pelos aprendizes para atingir determinado objetivo.

No entanto, dentre os três fundamentos acima citados, há de se destacar que a análise das necessidades dos aprendizes assume o papel de destaque na prática pedagógica LinFE. De acordo com os mesmos autores, o princípio da análise das necessidades tem a ver com a seguinte premissa: “diga-me para que precisa de inglês e direi o inglês que precisa”.

A pergunta „Por que os alunos precisam aprender inglês?” deve reger todo o processo de elaboração de um curso LinFE, desde a escolha da metodologia, passando pelos materiais e atividades. A abordagem deve ser considerada um processo e não um produto, ou seja, não envolve um tipo genérico de língua, mas um formato específico para se atingir determinado fim.

No Brasil, a abordagem chega à década de 70 e se expande a partir dos anos 80 em torno de um Projeto Nacional encabeçado pela Professora Maria Antonieta Celani. Tal empreitada foi desenvolvida pela PUC-SP e seguida pelas Universidades Federais e Escolas Técnicas.

A abordagem passou e ainda passa por grandes desafios, pois a proposta é diferenciada frente ao trabalho até então desenvolvido no Brasil e, por consequência, muitos mitos foram criados acerca da mesma que ainda hoje precisam ser constantemente combatidos, dentre eles: a aula é monótona, não se ensina gramática, o professor que sabe menos dá aula LinFE.

O desenho de um curso dessa natureza requer que os envolvidos assumam autoria e protagonismo, pois ele será coconstruído a várias mãos, a fim de que atenda às características da abordagem. O professor LinFE tem papel diferenciado, pois ao trabalhá-lo no contexto para fins específicos, ele precisará ter em mente que a criação do curso, a produção da ementa, a escolha e produção de materiais, assim como a avaliação dos mesmos passam a ser atribuições a ele conferidas. (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p.14).

Por um lado, o professor de Instrumental precisou tornar-se pesquisador, designer, avaliador de material didático, pois era obrigado a procurar, selecionar, adaptar e ajustar materiais para as condições da sua sala de aula. Por outro lado, passou a ser colaborador e cooperador, já que as experiências tinham que ser compartilhadas e conhecimentos negociados. (RAMOS, 2005)

No Brasil, a formação do professor LinFE data do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental dentro do qual a formação de professor sempre foi de suma importância. Prova disso foi toda produção teórica e prática produzida na época com foco no docente, sendo algumas delas: produção bibliográfica, produção de recursos, a criação do Centro de Pesquisa, Recursos e Informação (CEPRIL), cursos de formação para treinamento, seminários nacionais e regionais para o desenvolvimento de professores, *workshops*, cursos intensivos de férias e, mais recentemente, na modalidade *on-line*. (VIAN JR., 2015, p.189)

A formação de professores LinFE requer o entendimento de saberes tão específicos e deve ser baseada na autonomia e reflexão-crítica em sua essência. Celani deixa claro que não basta defender um novo perfil de profissional se não houver mudança e comprometimento das instituições formadoras e cursos.

[...] Mas esse profissional não brota do nada. Deve ser educado para tal

[...] Só poderá haver progresso na Universidade e na escola com a profissionalização crescente dos professores, tendo a prática reflexiva e a participação crítica como condutores. (CELANI, 2001 p. 34-35)





Como a formação do professor LinFE não se dá na formação inicial, será na formação continuada que esse professor será formado. Faz--se necessária a menção do papel importante que cursos de extensão têm na formação continuada dos professores delínguas, pois a eles é oferecida a chance de acesso não somente às pesquisas em andamento, quanto aos resultados das pesquisas finalizadas, a fim de melhorar suas práticas de sala de aula.

O mais importante de tudo no que se refere à formação de professor LinFE é que ele esteja sempre ciente de sua condição de inacabamento. Um profissional LinFE está sempre se construindo a cada novo trabalho, curso ou grupo que se inicia.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa se localiza dentro da área da Linguística Aplicada, que defende a visão de pesquisa como busca de se pensar de forma diferente, que procura ouvir as vozes das minorias, que objetiva compreender questões e não mais solucionar problemas e que cria suas próprias teorias a partir de „entrecruzamentos disciplinares“. (MOTTA LOPES, 2009, p. 20)

O estudo seguiu os preceitos da pesquisa-ação de natureza qualitativo-interpretativista e perfil colaborativo, a partir de um viés de ruptura epistemológica, pois advoga pela fluidez metodológica promovendo a necessidade de se refletir acerca de novas possibilidades investigativas.

A escolha pela pesquisa-ação se deu pelo tipo de trabalho desenvolvido nas atividades de intervenção, os dados por elas gerados, a interpretação e análise dos mesmos.

O método de pesquisa-ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que se encontram reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução de problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas. (THIOLLENT, 2011, p. 7)

Já a opção pela pesquisa qualitativa tem a justificativa pelo fato de apresentar características mais apropriadas para quem está trabalhando na área das Ciências Humanas ou Sociais e, por isso, apresenta um caráter interdisciplinar, sem compromisso em manter barreiras entre as diferentes áreas do conhecimento humano, uma vez que o embasamento teórico necessário ao pesquisador pode estar na sua área específica ou em áreas afins.

Para Pereira (2005), pesquisas qualitativo-interpretativistas possibilitam que os dados sejam analisados com base em detalhada descrição de pessoas, lugares e conversas e os objetivos de pesquisa sejam formulados para investigar tópicos em toda sua complexidade dentro de um contexto específico.

Uma das características que une pesquisa qualitativa e pesquisa-ação participativa é a sua vertente colaborativa, pois é de sua natureza a abertura de espaço adequado para que o estudo seja capaz de colaborar de alguma forma com os envolvidos no

processo. O movimento de colaboração mútua tende a mobilizar conhecimentos cristalizados na formação e os entender a partir de uma perspectiva que gerem uma desconstrução e reconstrução do mesmo para determinado fim.

A prática da pesquisa colaborativa envolve investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimento quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que os professores e pesquisadores produzam saberes compartilhando estratégias que promovam desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva, é atividade de coprodução de conhecimento e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que aflijam a educação. (IBIAPINA, 2008, p.25)

Resultados e discussão

Os resultados sugerem que eventos, tais como os ofertados pelo IFRJ, são uma forma eficaz e eficiente de contribuição para formação continuada de professores LinFE, pois esses momentos propiciam colaboração, atualização e transformação via interação entre pares afins.

O uso da realidade prática de sala de aula para discussão e reflexão em eventos propicia um canal de ajuda mútua, em que todos se sentem protagonistas do processo de decostrução de conhecimento pertinente aos respectivos contextos de atuação.

Por conta disso, a oferta de eventos pelos IFs tem sido considerada uma grande contribuição na formação continuada de professores de línguas, o que torna significativa e estimula a participação futura em demais ações num movimento de continuidade que deve ser característico do docente da contemporaneidade, quer seja ele de línguas ou de qualquer outra área.

Outra constatação profissional importante foi a de que os professores mais experientes, já praticam, mesmo que intuitivamente, a abordagem LinFE em sala de aula, especialmente os que trabalhavam com aulas particulares de forma autônoma ou em cursos menores. Para eles, a formação continuada é uma oportunidade de uma revisão e aprofundamento teórico-prático sobre a mesma.

Dessa forma, conclui-se que a formação continuada é uma boa opção para complementar a formação inicial no que tange ao conhecimento da abordagem LinFE e aos desafios que o processo de ensino-aprendizagem de línguas nesse viés venha a propor, a partir de uma visão de educação que estimula o professor questionador e pesquisador.

Referências bibliográficas:

CELANI, M.A. A.A relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Orgs) Aspectos da Linguística Aplicada. Florianópolis: Insular, 2000.

_____. Ensino de línguas: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. (org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.





DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M.J. Developments in English for specific purposes. A multidisciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

HUTCHINSON, T. and WATERS, A. English for specific purposes: a learning centered approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

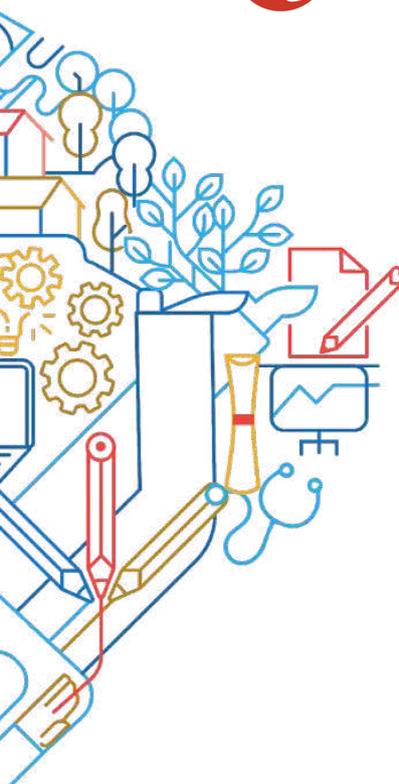
IBIAPINA, I. M. L. M. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-83.

PEREIRA, K. A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto, 2005.

THIOLLENT, M. Metodologia de Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 2011.

VIAN JR., O. A formação inicial do professor de inglês para fins específicos. Campinas: Pontes Editores, 2015.



CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NO IFMT A PARTIR DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO CAMPUS VÁRZEA GRANDE

Fábio Mariani¹

Sílvia Maria dos Santos Stering²

Sônia Maria de Almeida³

Palavras chave: Formação continuada; Currículo Integrado; Formação Humana Integral, Ensino Médio Integrado, Institutos Federais.

Partindo da ideia de que dentre os objetivos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) a oferta do Ensino Médio Integrado (EMI) consiste em uma das tarefas de maior relevância para a instituição, tendo em vista o cumprimento do seu papel social junto à sociedade, este artigo tem por objetivo evidenciar o percurso formativo vivenciado pelos educadores

- professores e técnicos do IFMT - Campus Várzea Grande (IFMT/VGD), mediante a necessidade de discussão e aprofundamento sobre a Reforma do Ensino Médio aprovada em 2017. Tais discussões se intensificaram em torno da Lei do “Novo” Ensino Médio, bem como da própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no sentido de compreender os seus impactos para a oferta do EMI proposto pelos Institutos Federais (IFs) e suas implicações para a efetivação do currículo integrado no IFMT. Metodologicamente, trata-se de um artigo que busca evidenciar a trajetória relativa ao processo de estudos e reflexões que culminaram na elaboração das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio Integrado no IFMT⁴ (DC/EMI/IFMT), com a participação efetiva de todos os campi da instituição. A base teórica que sustenta as discussões deste artigo toma por referência Moura (2008); Ciavatta (2005 e 2012); Ramos (2005; 2008; 2017); Frigotto (2005) e Freire (2002).

Os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016) marcaram o processo de expansão e interiorização das universidades e institutos federais, especificamente da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) criada por meio da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que atualmente conta com 661 unidades distribuídas em 26 estados e o Distrito Federal, sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais (IFs); 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet); a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR);

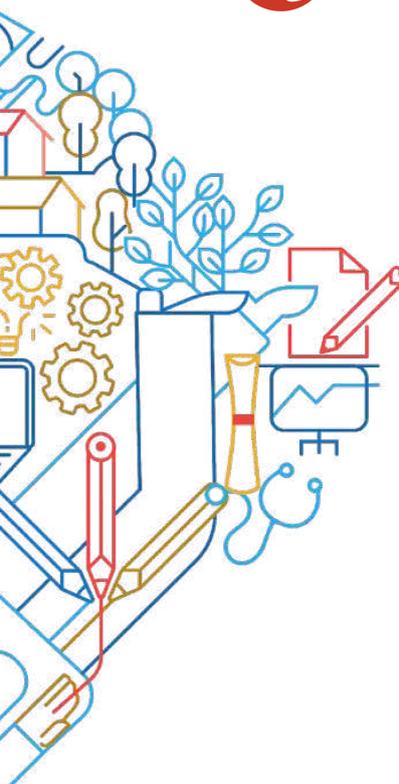


¹ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) – Campus Várzea Grande. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Didática no IFMT fabio.mariani@ifmt.edu.br

² Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Doutorado em Educação (UNESP-Rio Claro/SP). Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) - PROEN/IFMT, silvia.stering@ifmt.edu.br

³ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) – Campus Várzea Grande. Integrante do grupo de pesquisa Kadjót (Grupo interinstitucional de estudos e pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação), sonia.matheusdealmeida@gmail.com

⁴ A Reitoria do IFMT por meio da Diretoria de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio ligada à Pró-Reitoria de Ensino, instituiu a Comissão responsável pela Elaboração das Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada para o IFMT designada pela Portaria nº 1418/2021 - RTR-SRDA/RTR-CG/RTR-GAB/RTR/IFMT, de 1 de julho de 2021 com a participação de 03 servidores de cada campus, sendo: 01 professor do Núcleo Básico, 01 professor do Núcleo Profissionalizante e 01 técnico administrativo da área pedagógica com trabalhos em andamento.



22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II (MINISTÉRIO DA ECONOMIA, 2022).

O IFMT enquanto parte da RFEPCT, desde a sua criação foi concebido como uma Instituição comprometida com a sociedade mato-grossense e que se propõe a formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia e em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, promovendo o ensino, a pesquisa e a extensão aplicados ao atendimento da comunidade em que se insere. Trata-se de uma instituição de ensino de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. (BRASIL, 2008).

Em Mato Grosso, o IFMT conta com 19 (dezenove) campi, a saber: Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Campo Novo do Parecis, Confresa, Cuiabá – Coronel Octayde Jorge da Silva, Cuiabá – Bela Vista, Juína, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Rondonópolis, São Vicente, Sorriso e Várzea Grande. Possui ainda cinco campi avançados instalados nos municípios de Diamantino, Guarantã do Norte, Lucas do Rio Verde, Sinop e Tangará da Serra. Fazem parte da I fase da expansão, o Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva, São Vicente, Cáceres, Bela Vista, Pontes e Lacerda e Campo Novo do Parecis, da II fase da expansão fazem parte o Campus Sorriso, Barra do Garças, Confresa, Juína e Rondonópolis e da III fase da expansão o Campus Várzea Grande, Alta Floresta, Primavera do Leste, e os Campi avançados de Diamantino, Guarantã do Norte, Lucas do Rio Verde, Sinop e Tangará da Serra. É neste contexto que o Campus Várzea Grande, em 2013, nosso lócus de pesquisa, foi criado.

O artigo em tela consiste em um estudo de natureza qualitativa via pesquisa exploratória, já que as “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com vistas a proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato [...] muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla” (GIL, 2008, p. 27). Elege-se como metodologia o estudo de caso, uma vez que esta pesquisa parte da realidade já construída pelos atuais projetos pedagógicos e em construção a partir do processo de reformulação destes, e por apresentar um interesse próprio e singular a partir da identidade do campus e de seus atores sociais - a experiência formativa vivenciada pelos profissionais da educação do IFMT - Campus Várzea Grande - docentes e técnicos administrativos. Ancorada nessa afirmação, Lüdke e André (1986) definem,

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico [...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 17)

O artigo foi elaborado mediante utilização de documentos, tais como a Lei de criação dos Institutos Federais, a legislação pertinente à instituição, como o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Regulamento Didático do IFMT, além de dados obtidos mediante histórico do percurso formativo vivenciado pelos educadores - professores e técnicos do IFMT/VGD, que a partir de 2019 surgiu com a necessidade de discussão e aprofundamento sobre a Reforma do Ensino Médio aprovada em 2017. Tais discussões se intensificaram em torno da Lei do “Novo” Ensino Médio, bem como da própria BNCC no sentido de compreender os seus impactos para a oferta do EMI proposto pelos IFs e suas implicações para a efetivação do currículo integrado.

Nesse sentido, foi instituída uma comissão por meio da Portaria no 28/2020 - VGD-DG/CVGD/RTR/IFMT, de 18 de fevereiro de 2020 para estudos e elaboração de estratégias e diretrizes para a construção do Ensino Médio Integrado aos Cursos Técnicos do IFMT/VGD. Contudo, os trabalhos dessa comissão esbarraram na necessidade de formação dos educadores que atuam na modalidade e assim, iniciou um grupo de estudos com as seguintes temáticas: análise dos impactos da Reforma do “Novo” Ensino Médio e BNCC; concepções e fundamentos epistemológicos do EMI e Currículo Integrado nos IFs; análise da legislação para a oferta do EMI e educação profissional; análise de experiências de integração de outros IFs; revisão dos atuais PPCs e da identidade do IFMT/VGD.

Os estudos realizados desde o ano de 2019 até agora, resultaram no processo de reformulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) do EMI do IFMT/VGD que encontram-se em fase de finalização da versão a serem encaminhadas às instâncias superiores do IFMT para aprovação e passou todas as etapas necessárias à reformulação dos PPCs, vislumbrando-se no processo formativo vivenciado pelos educadores do campus, cujo trabalho educativo está envolto de grande complexidade, pela própria identidade dos IFs com a oferta de cursos na EPT que vão desde a educação básica até o ensino superior com a graduação e pós graduação lato e stricto sensu.

Diante do exposto, esse percurso resultou na institucionalização do Fórum Permanente de Formação Pedagógica (FPFP)⁵ do Campus Várzea Grande enquanto política de formação continuada, objeto de apresentação e discussão neste artigo, como espaço potencializador de formação e se constitui como locus de formação-reflexão-discussão sobre as demandas educativas do campus, pautado nos referenciais teóricos da formação integral do ser humano, dos currículos integrados e das práticas pedagógicas emancipadoras (MOURA, 2008; CIAVATTA, 2005; 2012; RAMOS, 2005; 2008; 2017; FRIGOTTO, 2005, FREIRE, 2002).

O FPFP foi constituído como “instância consultiva, propositiva e fomentadora dos processos de formação continuada, com viés pedagógico, dos servidores do IFMT Campus Várzea Grande” (IFMT/VGD, 2022), congregando toda a comunidade acadêmica e se estruturando a partir de uma Comissão Organizadora mediante



⁵ O Fórum Permanente de Formação Pedagógica constitui-se como política de formação continuada do IFMT - Campus Várzea Grande, regulamentada pela Portaria nº 1/2022 VGD-ENS/VGD-DG/CVGD/RTR/IFMT de 16 de agosto de 2022. Disponível em: https://ensino.vgd.ifmt.edu.br/media/finder_public/20/98/209879ac-55c9-45e5-a79e-a1b1a71f8ea7/regulamento_fpfp_versao_final_com_resolucao.pdf. Acesso em 07 set. 2023.



portaria designada pela gestão do campus e por Projetos Formativos originados das demandas internas do campus IFMT/VGD, tendo como objetivo geral contribuir com o processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional dos educadores do IFMT Campus Várzea Grande, na perspectiva da Formação Humana Integral e tendo como objetivos específicos:

Identificar demandas formativas no campo pedagógico, com potencial de transformação da práxis educativa no campus.

Viabilizar projetos de formação pedagógica que fundamentem e potencializem os processos educativos de modo a garantir efetivamente espaços de integração curricular, pautados na base epistemológica e filosófica da omnilateralidade e politecnia.

Promover o aperfeiçoamento das competências profissionais para o exercício pleno das atividades educativas de modo a integrar ensino, pesquisa e extensão.

Robustecer os domínios cognitivos, humanísticos, didático-pedagógicos e tecnológicos dos educadores com vistas à promoção da práxis educativa emancipadora e inovadora.

Promover a cultura da formação pedagógica contínua, de forma coletiva e colaborativa, a partir de reflexões fundamentadas sobre a prática educativa cotidiana, em conformidade com os pressupostos identitários do Campus Várzea Grande evidenciados em sua visão, missão e valores.

Acompanhar e avaliar a execução dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) em conjunto com os Colegiados de Curso e os Núcleos Docentes Estruturantes de cada curso ofertado pelo Campus Várzea Grande;

Certificar os educadores participantes dos processos formativos ofertados. (IFMT/VGD, 2022)

Conforme exposto acima, o FPF enquanto instância consultiva, propositiva e fomentadora dos processos de formação continuada, também atuará no acompanhamento e avaliação da execução dos PPCs em conjunto com os Colegiados de Curso e Núcleos Docentes Estruturantes de cada curso, de modo que durante esse processo será possível identificar as lacunas e os ajustes necessários nos projetos pedagógicos em consonância com as demandas de formação continuada.

A experiência formativa iniciada no IFMT/VGD em 2019 foi ampliada no IFMT como um todo, haja vista que a iniciativa do campus serviu como ponto de partida para institucionalizar uma política de oferta do EMI na instituição, uma vez que, enquanto alguns IFs já experienciavam suas práticas de integração curricular, somente a partir de 2022, após 14 anos de criação da RFEPCT, o IFMT começou a discutir perspectivas para a construção das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio Integrado do IFMT (DC/EMI/IFMT) a serem implantadas nos seus 19 campi espalhados pelo estado de Mato Grosso. Cabe ressaltar que o IFMT/VGD também de forma tardia, iniciou essa discussão em 2019, devido a necessidade de reformular os PPCs dos 03 (três) cursos de EMI ofertados pelo campus. Tais cursos tiveram início em 2015 e 2016 com projetos elaborados sem a participação efetiva do corpo docente e técnico, haja

vista que os servidores só começaram a entrarem efetivo exercício no campus após a definição dos cursos, elaboração e aprovação dos projetos.

Como resultado de um longo e contínuo processo de formação continuada - reflexão e ação coletiva, a instituição caminha para a institucionalização das DC/EMI/IFMT que se encontra nas instâncias superiores do IFMT para aprovação, enquanto documento norteador para a oferta desta modalidade nos 19 campi espalhados no estado de Mato Grosso.

Referências bibliográficas:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

IFMT/VGD. **Regulamento do Fórum Permanente de Formação Pedagógica (FPFP) do IFMT - Campus Várzea Grande**. Anexo à Portaria nº 1/222 - VGD/ENS/VGD-DG/CVGD/RTR/IFMT de 16 de agosto de 2022. Várzea Grande/MT: IFMT, 2022. Disponível em: https://ensino.vgd.ifmt.edu.br/media/filer_public/20/98/209879ae-55c9-45e5-a79e-a1b1a71f8ea7/regulamento_fpfp_versao_final_com_resolucao.pdf. Acesso em: 06 set. 2023.

IFMT. **Minuta das Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso**. Cuiabá/MT: IFMT, 2022. Disponível em: <https://ensino.vgd.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/forum-local-para-consulta-publica-das-diretrizes-da-educacao-profissional-tecnica-integrada-de-nivel-medio-do-ifmt/>. Acesso em 08 set. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In. FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Concepções de um ensino médio integrado**. 2008. Disponível em <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/>. Acesso em 06 set. 2023.

_____. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In. ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento (Orgs.) **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.





CURRICULARIZAÇÃO DA PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO

RESEARCH CURRICULARIZATION: CONTRIBUTIONS
TO THE TRAINING OF TECHNICAL EDUCATION
STUDENTS INTEGRATED TO HIGH SCHOOL

Fátima Peres Zago de Oliveira¹

Isadora Balsini Lucio²

Palavras-chave: Iniciação Científica, Formação Humanizadora,
Formação Técnica, Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio,
Educação Profissional e Tecnológica.

Introdução

Este trabalho é parte da pesquisa intitulada “Iniciação Científica: contribuição para a formação humanizadora, técnica e desempenho acadêmico de estudantes do ensino técnico integrado ao ensino médio”. O estudo foi realizado no âmbito da Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, oferecida pelo Instituto Federal Catarinense (IFC) para formação complementar de docentes.

O IFC foi criado pela Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e teve origem na integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e dos colégios agrícolas de Araquari e Camboriú, que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina. Hoje, a trajetória formativa do IFC se integra às demandas sociais e aos arranjos produtivos locais/regionais com cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio, graduação e pós-graduação – *lato e stricto sensu* (IFC, 2018).

O IFC possui atualmente 15 *campi*, entre eles o *campus* Camboriú, o qual oferece, entre outros, cursos técnicos integrados ao ensino médio, cumprindo com as orientações do Ministério da Educação (BRASIL, 2018, online) o qual determina que “[...] os institutos têm como obrigatoriedade legal garantir um mínimo de 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada”. No curso em que foi desenvolvida esta pesquisa, são ofertadas anualmente 70 vagas, divididas em duas turmas. No projeto pedagógico de curso, a Curricularização da pesquisa ocorre na forma de componente curricular a Iniciação Científica (IC).

A IC é ofertada no primeiro ano do curso com uma carga horária total de 80

¹ Doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFC). Docente do Instituto Federal Catarinense e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede (profEPT). Docente do Campus Rio do Sul. Correio eletrônico: fatima.oliveira@ifc.edu.br.

² Doutora em Tecnologia de Alimentos (UTFPR). Docente do Instituto Federal Catarinense no Campus Camboriú. Correio eletrônico: isadora.lucio@ifc.edu.br.

horas (duas horas por semana). Esta disciplina está presente como um instrumento de formação, apoiando teórica e metodologicamente os estudantes na realização de projetos de iniciação à pesquisa ou à extensão. A pesquisa de observação e intervenção que deu origem a este artigo foi desenvolvida com os estudantes da disciplina de IC - considerando o planejamento previsto no plano de ensino da disciplina para o primeiro semestre letivo - acompanhando e orientando os estudantes quando do desenvolvimento da Revisão de Literatura.

Tem-se, aqui, o objetivo de avaliar as contribuições da oferta de IC no desempenho acadêmico dos estudantes e para sua formação humanizadora e técnica. Como objetivos específicos, temos: observar como o uso e compreensão das normas de elaboração de trabalhos acadêmicos contribuem na escrita e organização de trabalhos acadêmicos na disciplina de IC e em outras do mesmo curso; verificar a contribuição da elaboração de uma Revisão de Literatura no desempenho acadêmico dos estudantes, num processo de articulação de ideias e de autoria; e descrever a influência da mediação e intervenção desenvolvidas na IC como constituidoras do desenvolvimento da autonomia nos estudantes no curso.

Metodologia

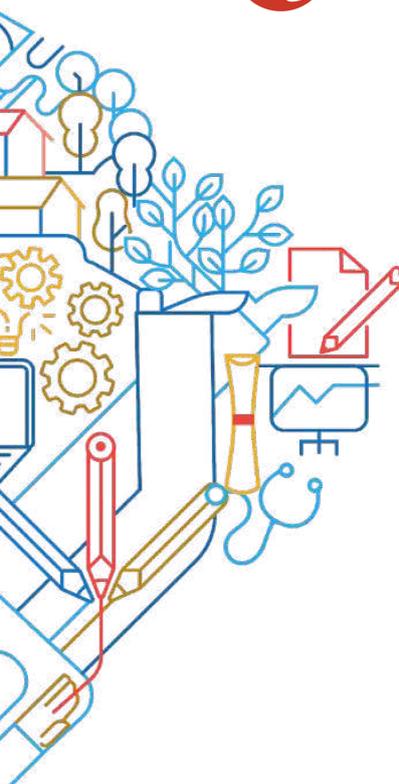
A pesquisa é de abordagem qualitativa, objetivos exploratórios e de natureza básica. Utilizou para a produção de dados a produção de texto contendo processos de uma pesquisa e um questionário contendo perguntas abertas e fechadas, com duas turmas do 1º ano de Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio do IFC – Campus Camboriú, totalizando 70 estudantes, durante a participação da disciplina de IC.

Referencial teórico

O trabalho como princípio educativo e a formação integral são princípios norteadores do Ensino Médio Integrado com o ensino técnico, portanto da Educação Profissional e Tecnológica de nível médio. Com base em Ramos (2008, p. 2), esses princípios tendem a uma educação *omnilateral* e politécnica, isto é, “uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida”.

Na busca da oferta desse tipo de educação, são criados, em 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), com o objetivo de promover uma educação crítica e reflexiva, pautadas no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. Pelo fato de se proporem a formar indivíduos críticos e reflexivos, capazes de lidar com desafios, as instituições de ensino – como os IFs - precisam inovar as suas práticas a fim de garantir a aprendizagem dos estudantes num estabelecimento de relações entre as áreas do conhecimento e os contextos numa perspectiva de autoria e protagonismo





(DEMO, 2014). Uma forma de inovação é a inserção da pesquisa já na Educação Básica.

A Curricularização da Pesquisa é uma estratégia que instiga a criatividade, a autoria, a tomada de decisão, a interpretação, a criticização, a autonomia possibilitando o acesso à pesquisa em contraposição à forma como a IC foi inserida no Brasil “seletiva, elitista e limitada” (Bazin, 1983, p.82). Nesse Sentido Oliveira (2017, p. 37) significa a pesquisa curricularizada como

A busca, o estudo, o conhecimento, a explicação e a compreensão do mundo que o cerca, motivados por ações do sujeito que faz ciência. Isso demonstra que não basta preencher os requisitos do sistema, sendo necessário, igualmente, diminuir o abismo entre áreas do conhecimento, entre o técnico e o humano.

Destarte Bazin (1983) defende que a IC tem como direção a mudança de perspectiva com relação à atividade e à formação científica, a qual possui, como possibilidade, a criatividade individual e o caminho para a independência intelectual. Essa compreensão é movimentada pela mediação, num processo de do-discência (FREIRE, 1996), na busca da argumentação dos estudantes na elaboração de trabalhos de IC.

A presença de ações de pesquisa pode ser garantida por meio da inserção da disciplina de IC como componente curricular do ensino médio, nos cursos técnicos integrados oferecidos pelos IFs. A inclusão da IC no currículo é também um meio de contextualização e integração entre as diversas áreas do conhecimento, ensino e pesquisa, teoria e prática (OLIVEIRA, 2017). Isso porque instiga e efetiva condições para uma pesquisa básica que desenvolve a atitude de autonomia e o desejo de aprender (ALVES, 2011). Contudo, a IC como componente curricular precisa ser um espaço que provoque a criação, a autonomia e a argumentação, que instigue a curiosidade e que ocorra em uma perspectiva de formação humanizadora.

Principais discussão dos dados

Durante as aulas de IC foram foi a leitura e correção prévia dos trabalhos, mesmo em andamento, mas com orientações de melhorias e possibilidades de textos para a escrita em sequência lógica e correção das citações e referências. Entende-se que numa sequência lógica está imbricada a formação de articulação das relações de pensamentos do autor citado e do estudante enquanto protagonista, o que denominamos por escrita reflexiva. Isso fez com que os estudantes passassem por um processo de aprendizagem, possibilitando a reescrita e adequações necessárias antes da entrega do trabalho final, iniciando o processo de pesquisa, de forma a redefinir os papéis do professor e do estudante.

No aluno: aluno que aprende a pesquisar, aprende a habilidade mais básica para sua permanente renovação profissional, sem falar naquela de estudar melhor e aprender de maneira reconstrutiva. [...]. No professor: este precisa ser capaz de orientar um processo de pesquisa, o que supõe que saiba, inequivocadamente, pesquisar; [...]; desaparece a ideia obsoleta de professor que somente dá aula,

porque além de atividade tendencialmente apenas reprodutiva, não consegue estabelecer com o aluno a devida relação pedagógica de teor reconstrutivo (DEMO, 2002, p. 116).

Essa relação estabelecida propicia a dialogicidade e o despertar do espírito científico ainda no ensino médio, preparando-os para a vida ao se sentir autores, autônomos, críticos quanto a veracidade de dados, ao aprender pesquisar um tema específico, ao perceber que numa pesquisa há integração de diferentes áreas do conhecimento, conforme afirmaram 75% dos estudantes pesquisados.

Essa contribuição reconhecida pelos pronunciamentos dos estudantes se contrapõe ao que o poder hegemônico pretende, que é a massificação de pensamento e da informação em detrimento da autonomia de pensamento e conhecimento, de maneira que, na prática, geralmente, “[...] as matérias são ensinadas como se fossem latim, uma língua morta” (MENEZES, 2001).

Portanto, a ação de intervenção ocorrida na disciplina de IC, propiciou a todos os estudantes, de forma democrática, o crescimento acadêmico autônomo ao escreverem seus trabalhos seguindo as orientações recebidas, com valorização do conhecimento adquirido.

Considerações finais

A mediação e a ação de intervenção realizadas na disciplina de IC influenciaram no desenvolvimento da autonomia dos estudantes no curso, os quais, após passarem por este processo, sentem-se mais seguros ao escreverem um trabalho acadêmico aspectos como busca, seleção e leitura de obras com um olhar crítico sobre o conteúdo.

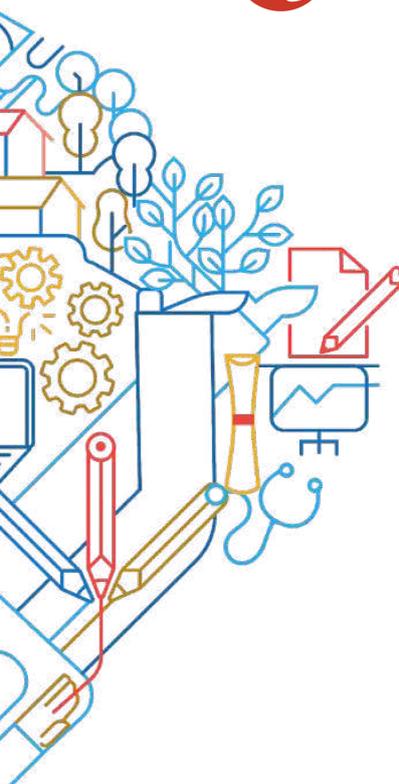
Percebeu-se que a pesquisa curricularizada contribuiu para a formação técnica, ao proporcionar o conhecimento e elaboração de trabalhos acadêmicos. Enfatiza a sua contribuição com a formação humanizadora, na medida em que instigou nos estudantes um a criticização do conhecimento e dados, ao mesmo tempo que desenvolveu a autonomia e segurança na organização e planejamento da pesquisa, a autoria com compreensão e aprendizado do tema pesquisado, enfatizando a importância da presença da disciplina de IC nesse nível de ensino.

Referências bibliográficas

ALVES, Rubens Alves. Escola ideal – o papel do professor. 14 jun de 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU>>. Acesso em: Mar. de 2015.

BAZIN, Maurice Jacques. O que é Iniciação Científica. Revista do Ensino de Física, v. 5, n.1, p. 81-88, 1983. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/vol05a07.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2019.





BRASIL. Ministério da Educação. Instituições da rede Federal. 2018. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/REDE-FEDERAL-INICIAL/INSTITUICOES> >. Acesso em: 16 set. 2019.

DEMO, Pedro. Iniciação Científica: razões formativas. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R (Org.). Pesquisa em Sala de Aula: tendências para a Educação em novos tempos. Porto Alegre: PUCRS, 2002.

DEMO, Pedro. Educação Científica. Revista Brasileira de Iniciação Científica, Itapetininga, v.1, n.1, maio 2014. Disponível em: < <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/10> >. Acesso em: 16 set. 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IFC. PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 / 2023. Disponível em: < <https://pdi.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/80/2023/03/PDI-IFC-2019-2023- Revisao-2021-1.pdf> >. Acesso em: 23 ago. 2023.

MENEZES, Luiz Carlos de. O novo público e a nova natureza do ensino médio. Estudos avançados, São Paulo, v.15, n. 42, maio/ago. 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a08.pdf> >. Acesso em: 22 set. 2019. OLIVEIRA, Fátima Peres Zago de. Pactos e impactos da iniciação científica na formação dos estudantes do ensino médio. 2017. 343 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado. 2008. Disponível em: < <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf> >. Acesso em: 15 fev. 2022.

PROFESSORES NÃO LICENCIADOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A QUESTÃO DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

NON-LICENSED TEACHERS IN INTEGRATED SECONDARY
EDUCATION: THE ISSUE OF TEACHER EDUCATION

Felipe da Silva Ferreira¹

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Educação Profissional;
Professores não licenciados; Formação de Professores.

Keywords: Integrated Secondary Education; Professional Education;
Non-licensed teachers; Teacher education.

Este trabalho é decorrente de pesquisa de doutorado, realizada no âmbito do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, concluída em 2021. A temática central é a formação dos professores que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na modalidade integrada, que constitui a Educação Básica brasileira, na realidade do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ).

Trata-se de um estudo realizado por via da metodologia da pesquisa narrativa (CLANDININ e CONNELLY, 2015) com os docentes não licenciados que, naquele contexto, são os responsáveis pelas disciplinas técnicas do Ensino Médio Integrado (RAMOS, 2008), nomenclatura utilizada para fazer referência aos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

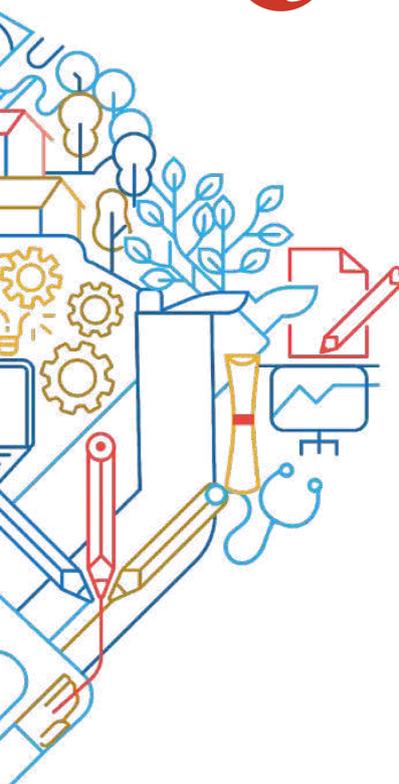
Interessa-nos a participação dos professores não licenciados na feitura do currículo, na relação com os seus pares, na realização de sua docência - e no seu entendimento sobre esse trabalho, nos conhecimentos que mobilizam para realizá-lo - exatamente porque não possuem a formação pedagógica das licenciaturas para atuarem na Educação Básica, segmento para o qual se tem essa prerrogativa no Brasil.

Considerando a perspectiva metodológica, este foi um critério para a definição dos sujeitos da pesquisa: atuar em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (Educação Básica) e não possuir licenciatura. Entendemos a inexistência de cursos de formação de professores em diversas áreas que são base desses cursos técnicos integrados (diversas Engenharias, por exemplo), bem como se sabe da possibilidade de cursar a licenciatura em outras áreas técnicas (Turismo e Enfermagem, como exemplos).

Por meio de formulários on-line distribuídos a professores de diferentes unidades do Cefet-RJ, foi possível identificar a formação das pessoas que viabilizaram sua participação, bem como suas áreas de formação inicial e tempo de atuação como



¹ Doutor em Educação (UFRJ), Mestre em Educação (Unirio), Licenciado em Letras Português/ Inglês (Faculdade Santa Dorotéia). Professor de Língua Inglesa e Língua Portuguesa no Cefet-RJ UnED Petrópolis. E-mail: felipe.ferreira@cefet-rj.br



professores da Educação Básica, no contexto do Ensino Médio Integrado. Também o tempo de exercício da docência (HUBERMAN, 1995) tornou-se um critério para a seleção final dos sujeitos, considerando que maior ou menor experiência na função docente poderia significar um entendimento diferente sobre a profissão por eles exercida, a docência, o que foi revelado em suas narrativas.

O Ensino Médio Integrado é o segmento da Educação Básica brasileira que constitui o espaço-tempo da pesquisa porque, ao aliar o ensino regular a uma forma da Educação Profissional, congrega os professores das disciplinas regulares – que têm tal profissão por formação inicial – e os professores não licenciados, que realizam a docência como função, obtendo a formação que transcende o aspecto tácito e se dá por relação, convívio e experiência entre pares (TARDIF, 2002) e também – e ainda não apenas – a partir da própria efetivação de seu trabalho professoral (LUDKE e BOING, 2012).

Além disso, vale destacar que o Ensino Médio Integrado é uma modalidade que pode ajudar a resolver questões latentes da Educação brasileira, que vêm sendo abordadas há tempos nos dois cenários que ali se integram: o do Ensino Médio regular e o da Educação Profissional, observando-se aqui os cursos técnicos de nível médio.

Se, por um lado, a abstração e suposta falta de direcionamento específico de um egresso do Ensino Médio regular parecia surgir como um ponto crítico, por outro os cursos técnicos poderiam ser anotados como tendo uma formação por demais tecnicista, não refletida, reprodutivista, geradora de “apertadores de parafusos”. Ainda, historicamente, como afirma Nosella (2015) esses percursos de formação vêm sendo divididos entre o que se destinaria apenas às elites (o Ensino Médio regular, propedêutico, de cultura livresca, voltado para aqueles que seguirão para a universidade e continuarão dominando os diversos setores sociais) e o que deveria ser destinado às classes consideradas subalternas (os cursos técnicos, em um entendimento de que não ofereceriam reflexão, contando apenas como uma capacitação para um trabalho braçal, repetitivo, que não necessariamente conduz a outros cenários).

Na realidade do Ensino Médio Integrado, o que se tem (ou se busca), e por isso essa modalidade pode ser um meio de dissolução de tal antagonismo, é uma formação omnilateral (RAMOS, 2008) que, idealmente, forma para o trabalho, assumido aqui como princípio educativo, habilitando profissionais críticos e autônomos ao mercado de trabalho, bem como dá condições plenas àqueles que optem por selecionar outros caminhos acadêmicos que considerem apropriados à sua formação pessoal e profissional.

Considerando, assim, o Ensino Médio Integrado como este cenário “ideal” de Educação Básica e Educação Profissional, sem que nenhuma de suas partes seja menor que a outra, também seus professores, de todas as disciplinas, sejam elas do currículo regular ou de ordem técnica, têm igual tamanho como realizadores dessa forma educacional. Assim, entendendo-se a docência como um trabalho específico que se aprende a realizar (LUDKE e BOING, 2012), por meio do qual se faz aprender alguma coisa a alguém (ROLDÃO, 2007), faz-se necessário considerar os percursos formativos pelos quais esses profissionais circulam, a fim de que se ultrapasse a perspectiva da “intuição

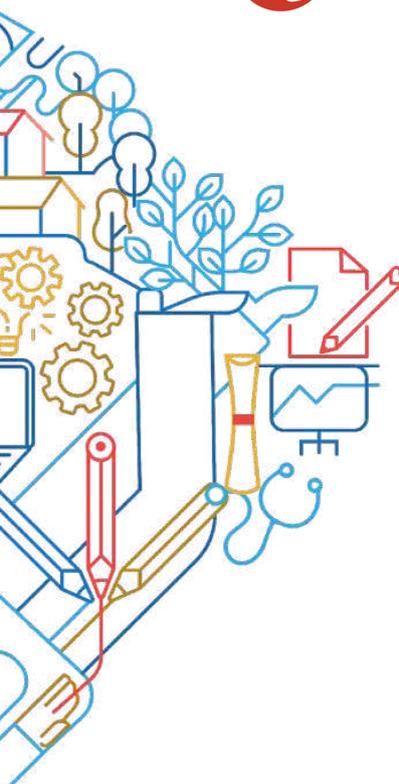
pedagógica” e a formação do egresso do Ensino Médio Integrado seja garantida e respeitada.

Nesse sentido, por meio das narrativas obtidas, os sujeitos da pesquisa – professores não licenciados – foi possível separar os dados obtidos em torno de alguns eixos, os quais pode-se denominar escolha profissional e inserção como professor, formação para a docência, compreensão do significado de ser professor e prática docente.

Em linhas gerais, nas narrativas acerca da escolha profissional, inserção como professor e formação para a docência, os sujeitos da pesquisa em tela anunciaram, de diferentes maneiras, que acreditam haver uma formação específica para que alguém se torne efetivamente um professor, como profissional. Ainda que nem todos reconheçam a necessidade de passar por esse percurso, ficou declarado, como pessoas não licenciadas que atuam na Educação Básica, que há essa especificidade. Quanto ao significado de ser professor, o que ficou destacado a partir das narrativas foi a relevância quanto ao domínio do conteúdo a ser ensinado, a importância de se manter em atualização, e isso sem deixarem, os professores não licenciados, de destacar que consideram aspectos integrantes da docência a formação para a cidadania e o estabelecimento de vínculos afetivos com os estudantes. Por fim, ao tratarem de sua prática docente, revelaram questões ligadas à sua identificação com diferentes níveis de ensino, narraram sobre elementos bastante específicos do trabalho docente, como a avaliação e a atuação no campo da extensão, sobre suas intervenções em contextos didáticos e curriculares, além de, a partir de diferentes perspectivas, fazerem referência à integração, aspecto fundamental no contexto do Ensino Médio Integrado.

Por fim, é possível afirmar que essa aproximação entre professores licenciados e não licenciados acaba por destacar a importância da formação específica para a docência, como percurso inicial e de maneira continuada. Tal processo de formação deve ser sistematizado e institucional, de forma que se possa superar, com inteireza profissional, a cultura de se viver apenas dos elementos tácitos e intuitivos, que, como se sabe, fazem parte do processo de formação e constituem-se fontes a que muitas vezes se pode recorrer para o enfrentamento de desafios cotidianos, assim como é comum que ocorra com a formação oriunda da prática não fundamentada em indispensáveis elementos teóricos. De forma ainda mais específica, em consonância com autores do campo, a pesquisa aqui referenciada defende, como conclusão, a formação para professores atuantes ou que venham a atuar no Ensino Médio Integrado – nas licenciaturas já existentes por meio de reformulações curriculares, em cursos específicos realizados pelas próprias instituições que oferecem a modalidade ou por meio de parcerias com a Universidade –, de modo que essa forma de oferta desse segmento possa ser fortalecida, uma vez que cada vez mais adequadamente compreendida.





Referências bibliográficas:

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILEEL/UFU. 2ª ed. ver. Uberlândia: UFU, 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. Porto/PT: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428-451, 2012.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme?. Rev. Bras. Educ., vol.20, n.60, pp.121-142, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção de Ensino Médio Integrado. Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Rev. Bras. Educ. v. 12 n. 34. 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ E DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO

TEACHER TRAINING FOR PROFESSIONAL EDUCATION BASED ON THE
EXPERIENCE OF CEARÁ STATE SCHOOLS FOR PROFESSIONAL
EDUCATION AND FEDERAL INSTITUTE OF SÃO PAULO STATE

Fernanda Ferreira Boschini¹
Fernanda Ramalho de Oliveira²

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica,
Políticas Públicas em Educação, Formação Docente.

Problema/Objeto de Pesquisa

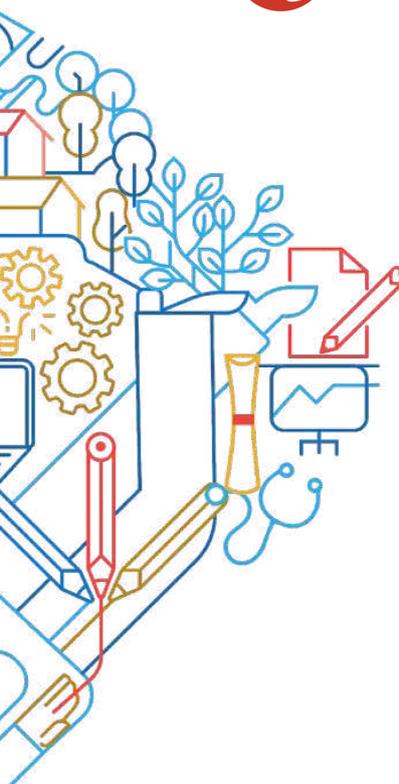
A Educação Profissional no Brasil possui uma longa e complexa trajetória histórica, marcada por diferentes concepções, políticas e práticas. Do final do século XIX até os anos de 1930, foram criadas as primeiras escolas técnicas profissionais públicas, voltadas para a formação de mão de obra para a indústria nascente. A década de 1930 até a de 1960, por sua vez, é marcada pela expansão e diversificação desta modalidade de ensino, a qual passa a ser vista como um instrumento de modernização econômica e social, além de um de controle político e ideológico dos trabalhadores. Os anos de 1960 até os de 1980 foram caracterizados pela repressão e pela reforma da educação profissional, mostrando-se, nessa fase, subordinada aos interesses do mercado e às demandas do capital internacional.

O período da década de 1980 até os dias atuais é marcado pela redemocratização e pela reestruturação da educação profissional, sob a influência da Constituição de 1988 e da LDB de 1996. Nessa fase, a educação profissional passa a ser reconhecida como um direito de todos os cidadãos e como uma modalidade integrante da educação básica. Isso é observável nos anos 2000, quando a Educação Profissional ressurgiu como principal política pública educacional, ao receber um forte aporte financeiro provenientes do governo federal e de governos estaduais em diversas unidades federativas. Surgem, então, instituições como as apresentadas nesta pesquisa: o Instituto

¹ Doutoranda em Educação (UNIFESP), Mestra em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (CEETEPS), Licenciada em Formação Pedagógica para Educação Profissional (IFSP). Técnica Administrativa da Educação no IFSP. Correio eletrônico: fernanda.boschini@unifesp.br

² Doutoranda em Educação (UNIFESP), Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF), licenciada em Letras Português-Inglês (UECE). Professora da educação básica na SEDUC-CE. Correio eletrônico: fernanda.ramalho@unifesp.br





Federal de São Paulo (IFSP) e as Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará (EEEP), ambas criadas em 2008.

Essas instituições têm algumas características em comum, como oferecer cursos técnicos em diversas áreas do conhecimento, articulados com os conteúdos do ensino médio - o Ensino Médio Integrado ao Técnico (no caso do IFSP também oferta ensino superior); possuir uma infraestrutura física e tecnológica para o desenvolvimento das atividades práticas e teóricas dos cursos; desenvolver projetos de pesquisa, extensão e inovação, em parceria com outros setores da sociedade; e, principalmente, contar com um corpo docente qualificado e integrado às propostas pedagógicas de cada instituição.

Nessa perspectiva, entende-se ser necessário analisar as políticas públicas de formação docente para a educação profissional que possibilitam aos professores ingressarem nas redes estaduais e federais de tal educação. Sendo assim, busca-se compreender: Como as políticas públicas de formação docente para a educação profissional se aproximam ou se distanciam a partir das experiências da Rede Federal em São Paulo e no Estado do Ceará?

Objetivo Central

- Comparar as políticas públicas de formação docente para Educação Profissional a partir das experiências das EEEP do Estado do Ceará e do Instituto Federal de São Paulo.

Objetivos Secundários

- Contextualizar o histórico da formação docente para a educação profissional no Brasil.
- Desenhar a estrutura das instituições e as políticas de qualificação de professores que formaram e formam os sujeitos para atuar nessas instituições.
- Analisar as especificidades da formação inicial e continuada dos docentes e como elas se desenvolvem nas EEEP e no IFSP.

Referencial Teórico

Com o avanço da implementação das políticas em Educação Profissional no Brasil, cada vez mais professores de cursos técnicos adentram na docência sem preparo pedagógico prévio. A formação docente é considerada uma estratégia de fortalecimento da práxis docente, assim, Libâneo (2007) defende que a formação docente pode atender as necessidades de formação, ao promover e ampliar a aprendizagem ao

fornecer elementos conceituais para uma compreensão crítica da realidade.

No que tange especificamente à educação profissional, de acordo com Machado (2013), há necessidade e urgência no estabelecimento de uma política nacional abrangente de valorização da formação dos professores. A autora afirma que existem especificidades que devem ser levadas em conta, mas questiona a razão de manter-se o objetivo especial, defendendo que, se for preciso recorrer a diferentes modalidades de formação docente para a educação profissional, é preciso nomeá-las de acordo com o que elas visam e atendem.

Souza (2013), em reflexão sobre as políticas de formação inicial e continuada de professores para a EPT, dialoga sobre a necessidade de uma avaliação diagnóstica sobre os professores que trabalham nessa modalidade de ensino no Brasil. O autor diz, ainda, que se faz necessário, entre diversas questões, entender em que contexto tais professores realizam seu trabalho, bem como apreender qual a compreensão dos professores sobre a finalidade do trabalho docente em instituições de formação para a EPT. Para Costa (2016), a formação de docentes para a essa modalidade de ensino requer uma formação que considere os “princípios estruturantes da EPT”, ou seja, uma formação que permita aos alunos ir além de adquirir técnicas que supram apenas demandas mercadológicas.

Procedimento Metodológico

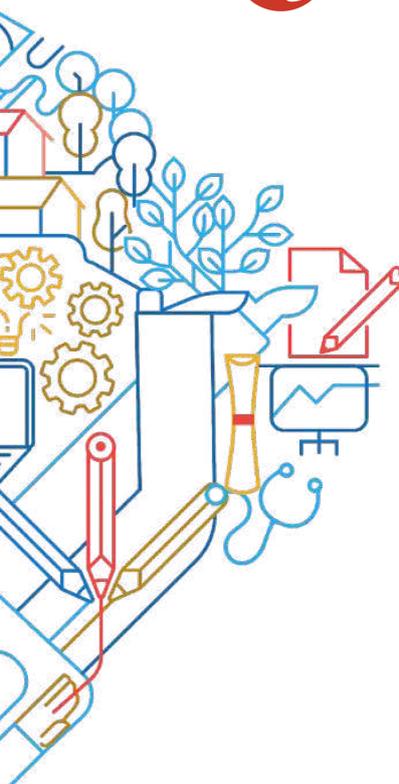
Esta pesquisa busca, a partir de revisão bibliográfica e análise documental, analisar a formação docente para a Educação Profissional a partir da comparação das políticas públicas de qualificação e formação docente que regulamentam duas importantes instituições de oferta de EPT no país (EEEP e IFSP). Este estudo pretende, também, verificar na perspectiva comparativa, se há alinhamentos ou contrapontos entre as estruturas e propostas institucionais. Tal comparação será baseada no referencial teórico apresentado, a partir de autores como Libâneo (2007), Machado (2013) e Costa (2016).

Buscar-se-á também dialogar com outras bibliografias indicadas na disciplina Educação, Estado e Trabalho, da linha de Pesquisa Estado, Trabalho e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Discussão

A história da EPT no Brasil foi permeada por diversos momentos sociais, políticos e econômicos que delinearão a criação das instituições e as políticas que fundamentaram a institucionalização das EEEP e do IFSP, especificamente. Cada uma dessas instituições, ainda que com a mesma finalidade de formação e qualificação para o mundo do trabalho, possui características diferentes em relação à formação inicial ou à continuada dos profissionais que nela atuam.





A formação profissional dos professores das EEEP deve atender, do ponto de vista legal, aos pré-requisitos necessários à função docente no que se refere às disciplinas da formação geral. Os professores das disciplinas técnicas, contudo, recebem uma autorização especial para poderem ministrar aulas na Educação Básica, conforme previsto pelo Artigo 20 da Resolução 372/2002, de 27/11/2002, e no Parecer nº 658/2003, de 11/06/2003, do Conselho de Educação do Ceará. Para o funcionamento pedagógico das EEEP, todos os professores das disciplinas propedêuticas são lotados com dedicação exclusiva. Os professores do eixo técnico, por sua vez, são celetistas e contratados pelo Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC) via edital de seleção pública, de acordo com a necessidade advinda da carga horária semestral de disciplinas técnicas de cada curso.

No IFSP, todos os professores efetivos são contratados para a carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, conhecida pela sigla EBTT, e regulamentadas pela Lei nº 12.772/2012, sendo possível o ingresso nas modalidades 20 horas ou 40 horas semanais com dedicação exclusiva. Pela sua própria proposta pedagógica, o IFSP permite que o professor EBTT transite pelos níveis de ensino ao ministrarem aulas para a educação básica (ensino médio integrado), superior (tecnologias, bacharelados e licenciaturas) e pós-graduação (lato e stricto sensu). Barbosa e Medeiros Neta (2018), analisaram os principais documentos e legislações que instituem a carreira EBTT a partir da criação e expansão dos IF, apontando os tensionamentos existentes na carreira destes profissionais da rede federal.

Em uma análise preliminar sobre as EEEP e o IFSP em relação à carreira docente, pode-se perceber diferenças em relação à formação inicial, ao regime de contratação, entre outros. Apesar de ambas as propostas de atuação contarem com alguma modalidade de dedicação exclusiva, enquanto as EEEP possuem uma separação em relação à carreira das áreas técnica e do núcleo comum, o IFSP permite ao professor transitar em mais de um nível de ensino. Pode-se dizer que esta característica está relacionada com as diferenças dispostas na legislação entre ambas as instituições, mas outras características podem ser analisadas, na busca pelo entendimento do papel da formação continuada neste processo.

Torna-se importante também salientar que ambas as instituições (EEEP e IFSP) foram influenciadas pelas perspectivas neoliberais e pela visão empresarial que norteou muitas das políticas educacionais das últimas duas ou três décadas. Sendo assim, não há como discutir este cenário sem analisar o impacto desta racionalidade na formação docente para a EPT.

Considerações

Ao se analisar a conjuntura do cenário brasileiro em relação à EPT após quinze anos de criação das EEEP e do IFSP percebe-se ser necessário analisar as políticas que formaram essas escolas e a formação docente está entre elas, assim como esta formação se apresentou e se desenvolveu no período de expansão e qual o papel da formação continuada neste processo. Comparar as similaridades e contradições de ambos os projetos no panorama federal a partir de um Instituto Federal em São Paulo

e das escolas profissionais do Estado do Ceará desde a história da EPT, da criação das estruturas institucionais, da legislação existente, e das propostas pedagógicas busca ampliar a discussão sobre a temática segundo autores que compreendem um projeto de EPT emancipatório.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, J.K. da S.F.; MEDEIROS NETA, O.M. de. Changes in the teaching career and the professional development in the Federal Institutes: advance and setbacks. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 7, n. 9, p. e879403, 2018. DOI: 10.17648/rsd-v7i9.403. Disponível em: <https://rsdjournal.org/>. Acesso em: 20 oct. 2023.

COSTA, M. A. **Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?** Curitiba, PR: Appris, 2016

LIBÂNEO, J.C. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo, SP: Cortez, 2007.

MACHADO, L.R.S. Formação de professores para a Educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, D. H. (org.) **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional.**

Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013

SOUZA, A. L. L. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política de produção do conhecimento para a emancipação. In: MOURA, D. H. (org.) **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.





ELEMENTOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL EM CURSOS DE ENSINO MÉDIO



ELEMENTS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR TEACHERS
ENGAGED IN TECHNICAL AND PROFESSIONAL EDUCATION IN
SECONDARY SCHOOL



Fernanda Aparecida Yamamoto¹

Francisco Aparecido Cordão²

Palavras-chave: Formação de professores, ensino médio
técnico, formação técnica e profissional.

Temática

Este estudo tem por objetivo apresentar os resultados parciais de uma pesquisa acerca dos elementos de desenvolvimento profissional da docência de professores que atuam na formação técnica e profissional em cursos de Ensino Médio (percurso / itinerário formativo), com a intenção de verificar como essa prática pedagógica foi ou está sendo construída a partir da perspectiva dos próprios educadores. O referencial teórico inicial está pautado nos estudos de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional de professores (SHULMAN), assim como considera as mudanças advindas da Lei nº 13.415/17, alterando a redação e inserindo novos dispositivos na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, no que diz respeito à reforma do ensino médio. De natureza qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida com docentes (de perfil, área de atuação, formação e experiências diversas) de instituições como Centro Paula Souza, SENAC e SENAI SP. A análise está pautada nos depoimentos obtidos a partir de questionários e nos documentos educacionais institucionais. A ideia é examinar de que maneira essa prática pedagógica foi ou está sendo concebida, reconhecer os processos educacionais que tiveram participação ativa na formação desses professores, analisar as percepções relacionadas aos desafios e dificuldades por eles vivenciados nas ações pedagógicas, identificar elementos indispensáveis a essa formação e, dessa forma, contribuir com os avanços e resultados do estudo para a formação de professores de ensino técnico cuja atuação ocorre de forma articulada com o ensino médio.

¹ Pesquisadora Colaboradora do Instituto de Estudos Avançados – USP e Coordenadora de Projetos Educacionais do SENAC SP. E-mail: fernanda.yamamoto@usp.br

² Pesquisador Colaborador do Instituto de Estudos Avançados da USP. E-mail: facordao@uol.com.br

Indicações do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos

A abordagem para o desenvolvimento profissional docente presente neste trabalho está voltada para a temática explorada nos trabalhos de Shulman (2004) que evidencia a existência de uma base de conhecimento para o ensino, Mizukami (2004), a partir da composição da estrutura para a docência, Schon (1997), acerca da prática docente e da reflexão na prática, Tardif (2012) e os saberes necessários à docência, Nóvoa (2007), sobre a formação de professores ser um processo contínuo, Huberman (2007). Acerca da temática da Educação Profissional, desenvolvimento e integração curricular, nos apoiamos em Cordão (2016), Ramos (2007, 2012), Ciavatta (2012), Frigotto (2010), Kuenzer (2013), Moraes E Küller (2016), E Saviani (2007), dentre outros.

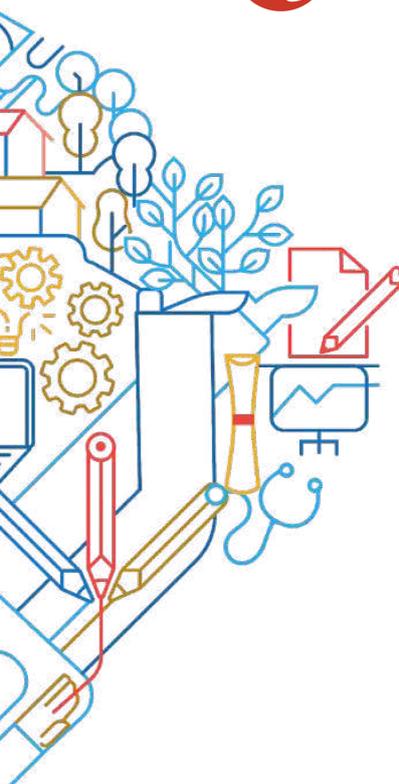
Como abordagem metodológica, utilizou-se pesquisa bibliográfica, análise documental e realização de entrevistas online com a utilização de roteiros semiestruturados (narrativas). A análise documental com base nos registros feitos pelos próprios professores em planejamentos, materiais didáticos e produção de documentos educacionais a fim de reconhecer potenciais contribuições para o desenvolvimento profissional docente de acordo com a base teórica adotada como parâmetro de observação. Cabe destacar que aqui pretende-se estabelecer relações com o referencial teórico da pesquisa, sem, no entanto, engessar a análise. Com isso, a ideia é proporcionar uma reflexão acerca de elementos da aprendizagem da docência por meio de suas histórias de vida e representações da profissão, buscando sentido em uma proposta curricular integrada e atuação no ensino médio, especialmente se integrado ou articulado com a educação profissional e tecnológica.

Dados iniciais

Até o momento a pesquisa conta com aproximadamente 1000 professores. Dentre eles, 95% aceitaram os termos e responderam às questões. A maior parte dos participantes é do sexo masculino (78%) e possuem, em média, 41 anos.

Na análise inicial dos dados, tornou-se evidente que a disparidade na formação direcionada ao ensino emerge como um ponto crucial na dinâmica entre os professores de diversas áreas. Inicialmente, foi observada uma resistência à adaptação ao modelo baseado em áreas de conhecimento em detrimento das disciplinas tradicionais. Os participantes enfatizaram a carência de oportunidades para a integração entre os docentes das áreas técnicas e aqueles das áreas de conhecimento, o que implica em condições de trabalho que possam possibilitar esses momentos. Parte dos professores indicam que uma medida implementada para abordar esses desafios envolveu a revisão do currículo, com a incorporação de atualizações destinadas a facilitar a integração entre os dois grupos de professores. Além disso, durante as discussões, surgiu a percepção da importância de compreender a relação entre a profissão em foco e outras áreas acadêmicas, como as ciências naturais, humanas e sociais aplicadas, linguagem e matemática. Embora não seja necessário dominar todas essas áreas, a





compreensão das interações entre elas é vital para uma formação mais abrangente e eficaz. Essas conclusões ressaltam a complexidade do desafio e a necessidade contínua de ajustes e adaptações para melhorar a formação e a integração entre professores de diferentes áreas.

Síntese das considerações finais

Inicialmente, observou-se que a discrepância nas formações para o ensino é um ponto crucial na relação entre os professores de diferentes áreas. Evidenciou-se a necessidade de promover maior integração entre os professores da área técnica e aqueles das áreas do conhecimento. A reformulação do currículo com aprimoramento das oportunidades de integração foi uma medida que parte das escolas conseguiu implementar. Além disso, identificou-se a importância de compreender a conexão da profissão em foco com outras áreas, como as ciências naturais, humanas e sociais aplicadas, linguagem e matemática, o que não implica em dominar todas essas áreas, mas sim em compreender as interações entre elas.

Referências bibliográficas

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017, p. 9. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Lei 13.415/2017 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Lei 9.394/1996 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 abr. 2021. CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.;

RAMOS, M.; CIAVATTA, M. Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORDÃO, F. A.; MORAES, F. Educação Profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas. São Paulo: Senac, 2017.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica In: MOLL, Jaqueline. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo, desafios tensões e possibilidade. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, A. Z.; GARCIA, S. R. O ensino médio integrado à educação profissional no estado do Paraná: desafios na implementação de uma política pública. In: SILVA, Monica Ribeiro (org.). Ensino médio integrado: travessias. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2013.

MORAES, F.; KÜLLER, J. A.. Currículos Integrados no Ensino Médio e na Educação Profissional. Desafios, Experiências e Propostas: São Paulo: Senac, 2016.

RAMOS, M. N. Conceção do Ensino Médio Integrado. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, jan/abr 2007.

SHULMAN, Lee S. The wisdom of Practice – Essays on teaching, learning, and learning to teach. São Francisco: Jossey-Bass, 2004.





SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

TEACHER KNOWLEDGE AND TRAINING OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION TEACHERS: A SYSTEMATIC REVIEW



Filipe Barbosa Nogueira¹

Raysa Soares Moi²

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar características dos saberes docentes relacionados à formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) disponíveis em artigos produzidos entre 2013 e 2022. A metodologia utilizada foi a pesquisa exploratória-descritiva mediante revisão sistemática da literatura. Os dados foram organizados e interpretados através da abordagem qualitativa da análise de conteúdo. Os resultados indicam alguns saberes docentes específicos para EPT, sendo principalmente os saberes das bases conceituais da EPT e didático-pedagógicos para articulação das áreas “comuns” e “técnicas”. Observa-se pouca relevância atribuída aos saberes experienciais como referência e ponto de partida e de chegada na formação dos professores da EPT.

Palavras-chave: Saberes docentes. Saberes experienciais. Formação de professores. Educação Profissional e Tecnológica.

Keywords: Teaching knowledge. Experiential knowledge. Teacher training. Professional and Technological Education.

Introdução

A modalidade de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT) foi marcadamente impactada pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) por intermédio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Essa expansão tem causado discussões sobre a qualidade do ensino, pelo aumento da oferta e pela necessidade de formar professores para atender às necessidades da sociedade de forma integral e profissional para aqueles que vivem do trabalho.

Diante do aumento numérico de professores e considerando as especificidades e complexidades da EPT, torna-se pertinente discutir quais saberes são necessários para atuação docente nesse contexto. Diversos autores apontam para exiguidade de

¹ Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (IFF), Instrutor no CIAAN, São Pedro da Aldeia, Rio de Janeiro, Brasil. Correio eletrônico: nogueira.paidagogos@gmail.com.

² Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (IFF), Orientadora Pedagógica e Educacional nos municípios de Iguaba Grande e Cabo Frio, Cabo Frio, Rio de Janeiro, Brasil. Correio eletrônico: moi.raysa2@outlook.com.

referencial teórico e pesquisas sobre formação de professores para EPT (Silveira, Santiago e Rodrigues, 2020). A falta de conhecimento científico dificulta o desenvolvimento de propostas de intervenção na realidade.

O objetivo deste artigo é apresentar características dos saberes docentes relacionados à formação de professores da EPT disponíveis em artigos produzidos entre 2013 e 2022. Busca-se, especificamente, analisar os saberes docentes específicos para a EPT e sua relação com a formação de professores; e avaliar como os saberes experienciais estão sendo relacionados com a profissão e/ou formação docente na EPT.

Adotou-se como referencial teórico Tardif (2014), autor dedicado ao campo de estudo dos “saberes docentes” e amplamente utilizado nas discussões relacionadas aos saberes docentes para EPT. Adicionalmente, seguiu-se o trabalho de Pimenta (2005) que discute e propõe uma sistematização dos “saberes da docência”.

Referencial teórico

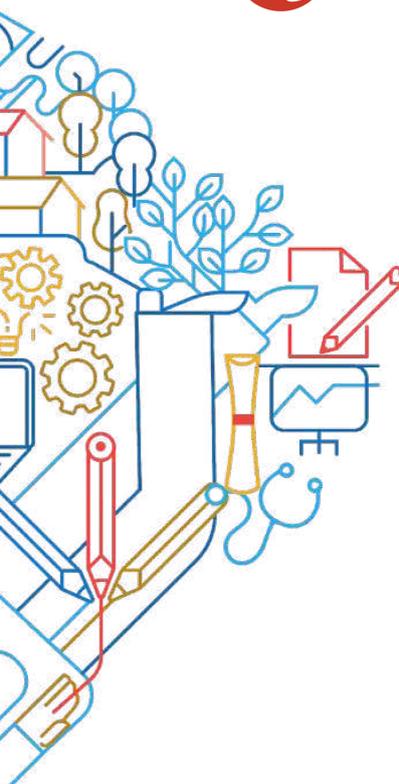
Os saberes docentes são definidos por Maurice Tardif como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (Tardif, 2014, p. 36).

O mesmo autor sistematiza os saberes docentes em quatro categorias: 1) “saberes profissionais” – saberes pedagógicos e oriundos das ciências da educação, estabelecidos principalmente por meio de formação inicial e contínua; 2) “saberes disciplinares” – saberes das disciplinas tradicionais, históricas, consagradas pela cultura e organizadas pelas universidades, por exemplo, História, Filosofia, Sociologia; 3) “saberes curriculares” – saberes relacionados aos programas escolares, currículo e demais documentos de ensino utilizados para guiar a prática educativa; e 4) “saberes experienciais” – saberes que fundamentam a competência profissional docente. É o saber fazer e saber ser. São saberes práticos desenvolvidos na/pela profissão. (Tardif, 2014).

Pimenta (2005) define uma tipologia dos saberes docentes dividindo-os em três: 1) “saberes da experiência” – os saberes das experiências enquanto alunos no contato com diferentes professores e práticas escolares, aqueles produzidos no cotidiano da profissão através de reflexão sobre a prática; 2) “saberes do conhecimento” – são os conhecimentos específicos das áreas científicas construídas historicamente (Filosofia, Física, Matemática); e “saberes pedagógicos” – são os saberes didático-pedagógicos que orientam a prática docente, o saber ensinar, por meio das disciplinas pedagógicas e das ciências da educação.

Ambos os autores dão relevância aos saberes oriundos da experiência. Tardif (2014) aponta os saberes experienciais como alicerce, fundamento da prática e competência profissionais; como árbitro, juiz, retradutor e readaptador dos outros saberes a partir da experiência. Por isso considera o saber experiencial como “núcleo vital” do saber docente.





Outrossim, Pimenta (2005) considera que a prática docente, portanto os saberes da experiência, devem ser tomados como “referência” para formação; que a prática docente deve ser considerada pelas ciências da educação como ponto de partida e de chegada; e que as experiências precisam ser sistematicamente registradas para estudo e memória institucional, que, por sua vez, possibilitará teorização e aprimoramento de novas práticas.

Diante do exposto, para se tomar os saberes experienciais como alicerce, fundamento, núcleo vital e referência para formação docente (Pimenta, 2005; Tardif, 2014), é preciso haver sistematização, demandando pesquisas empíricas e classificações até que se possa organizar um conjunto de saberes experienciais suficientemente representativos da prática docente, servindo, desse modo, como referencial para formação de professores.

Percurso metodológico

Adotou-se como metodologia a pesquisa exploratória-descritiva (Gil, 2008). Com base em Ferenhof e Fernandes (2016), utilizou-se, como instrumento de coleta, a revisão sistemática da literatura (RSL) através do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em busca de artigos científicos os quais receberam tratamento qualitativo pela abordagem da “síntese textual narrativa” (Brizola e Fantin, 2017). O percurso bibliométrico foi dividido em três fases: planejamento, execução e análise dos resultados (Biolchini *et al.*, 2007 apud Ferenhof e Fernandes, 2016).

As palavras-chave utilizadas foram “saberes docentes” AND “educação profissional”. Incluíram-se publicações apenas do gênero “artigo” com período entre 2013 e 2022 (dez anos) e excluíram-se artigos repetidos, que não estavam acessíveis ou que não atendiam aos objetivos da pesquisa. Dez (de dezesseis) artigos resultaram da aplicação bibliométrica, os quais foram trabalhados à luz da análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Resultados e discussões

Observou-se que dentre os saberes docentes específicos para EPT, aqueles mais essenciais ou que necessitam de imediata atenção, em termos de formação de professores, são os saberes das “bases conceituais da EPT”. O professor da EPT precisa saber os fundamentos histórico-ontológico, epistemológico, socioeconômico, cultural, tecnológico, relacionados ao “trabalho-educação”, concebendo o trabalho como princípio educativo.

Outro saber docente essencial e específico para a EPT é o saber “didático-pedagógico” necessário para atuação no Ensino Médio Integrado que exige articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional e Tecnológica. Cabe ao docente desta modalidade conduzir a formação dos alunos interdisciplinarizando as disciplinas das áreas “comuns” e “técnicas”, superando, assim, a dicotomia entre teoria e prática.

A necessidade de incorporação pelos professores desses dois saberes docentes específicos gera implicações para formação inicial e contínua. A formação inicial precisa tratar e discutir esses saberes de modo a preparar os professores que atuarão na modalidade da EPT. Já a formação contínua é encarada como uma oportunidade de correção de rumos não desenvolvidos na formação inicial, devendo ser ofertada em pós-graduação *lato sensu*.

Em ambos os casos, deve-se propor discussões e reflexões com a finalidade de promover a formação do professor com perfil crítico, reflexivo, criativo e autônomo, capaz de intervir e transformar sua prática educativa com seus alunos e a realidade educacional do contexto em que estiver inserido. Coerente com os princípios da educação unitária, politécnica, omnilateral ou tecnológica, proporcione um ensino que resulte em emancipação dos alunos nas relações culturais, sociais, profissionais, científicas e tecnológicas.

Quanto aos saberes experienciais, não se verifica tamanha relevância dada por Tardif (2014) e Pimenta (2005). Poucos trabalhos deram ênfase aos saberes experienciais e menos ainda abordaram explicitamente suas implicações com os outros saberes, com a profissão e formação docente para EPT. Os poucos que o abordaram, consentiram com a relevância dos saberes experienciais para valorização, reconhecimento e certificação dos profissionais da educação e formação destes.

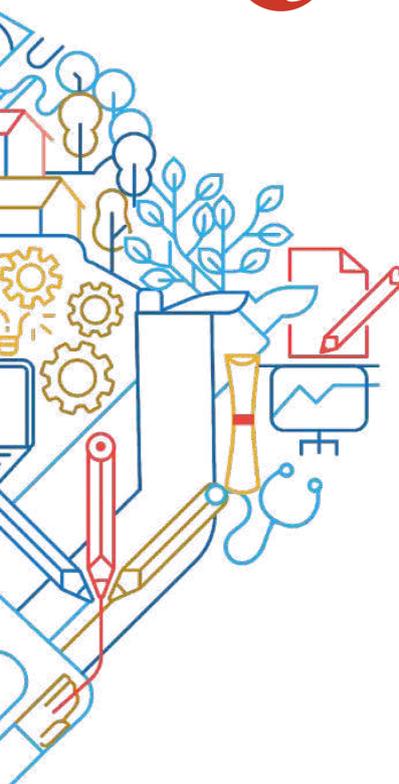
Enfim, entende-se que os saberes experienciais devem ser considerados fundamentais, tratados como referência e tomados como ponto de partida e chegada para construção de uma formação docente democrática, participativa e efetiva para desenvolvimento dos outros saberes docentes nos itinerários formativos e profissionais.

Considerações finais

Os saberes específicos para EPT encontram-se em fase de formulação. As publicações apresentaram esboços de alguns saberes específicos, sendo principalmente os saberes das bases conceituais da EPT e didático-pedagógicos para articulação das áreas “comuns” e “técnicas”. Observa-se pouca relevância atribuída aos saberes experienciais como referência e ponto de partida e de chegada na formação dos professores da EPT.

Os trabalhos revisados contribuem para discussão e progresso do conhecimento científico relacionado aos saberes docentes e formação de professores da EPT. Entretanto, alerta-se para exiguidade de publicações a esse respeito. Portanto, é necessário que essa temática continue sendo explorada, aprofundada com pesquisas empíricas que possam subsidiar uma possível sistematização dos saberes docentes específicos da EPT. É possível também aprofundar essa revisão através de análises de Teses e Dissertações sobre o assunto, dado protagonismo das pesquisas relacionadas a RFEPT em pós-graduação *stricto sensu*.





Referências bibliográficas

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRIZOLA, J.; FANTIN, N. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, v. 3, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738>. Acesso em: 10 set. 2023.

FERENHOF, H. A.; FERNANDES, R. F. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SSF. **Revista ACB**, v. 21, n. 3, p. 550-563, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6868195.pdf>. Acesso em: 10set. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*:PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo:Cortez, 2005. p. 15–34.

SILVEIRA, J. A.; SANTIAGO, S. B.; RODRIGUES, B. S. F. Formação continuada de professores para educação profissional e tecnológica. **HOLOS**, [S. l.], v. 3, p. 1–16, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/8642>. Acesso em: 30 set. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EMANCIPADORA

CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY TO AN EMANCIPATING PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Thomas Willian Galgarotto Fumagalli¹

Orion Ferreira Lima²

Palavras-chave: Tecnologia. Educação. Emancipação.

Keywords: Technology. Education. Emancipation

O objetivo deste trabalho é apresentar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para pensar uma Educação Profissional e Tecnológica emancipadora. Inicialmente propomos apresentar as bases filosóficas que alimentaram uma visão tradicional de educação e suas consequências na formação do indivíduo. Em um segundomomento, propomos refletir a importância da Pedagogia Histórico-Crítica como uma forma de educação contra-hegemônica, na qual o sujeito histórico torna-se responsável pelas transformações sociais. Por fim, procuramos apresentar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para Educação Tecnológica e Profissional, no sentido de proporcionar uma educação integral dos sujeitos.

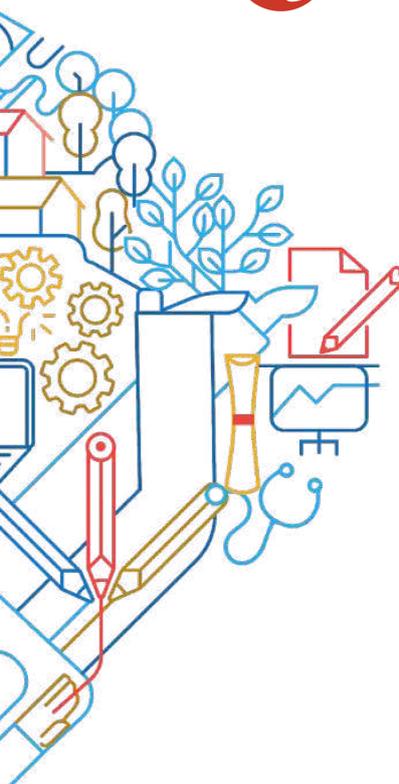
A tradição filosófica que tem embasado a educação tradicional parte de um princípio fundamental, a saber, que há uma natureza humana, cuja essência a dignifica perante os demais seres que povoam o mundo.

A ideia de que o homem é a criatura mais bem elaborada e, por essa razão assume um status de superioridade, trouxe implicações significativas para a educação. A mais emblemática de todas diz respeito à uma postura filosófica denominada de essencialista. De acordo com essa perspectiva, o homem, ao surgir no mundo, tem seu destino inteiramente traçado por uma divindade criadora. Segundo esta crença há uma natureza humana imutável e os indivíduos possuem disposições naturais, nas quais evidenciam-se limites no processo de aprendizagem. A educação, nesse sentido, tem dois grandes polos que se rivalizam. De um lado há o professor, como centro do processo de educar, detentor de verdades absolutas e imutáveis, inquestionável devido a sua formação e, do outro lado, o aluno, uma tábula rasa em que os conhecimentos são depositados pelo ensinamento do professor. Nessa visão essencialista e naturalizante, havia alunos, por natureza, aptos e inaptos para aprender. Pensar a educação nessa perspectiva é o mesmo considerá-la fatalista, uma vez que se a natureza não foi benigna com determinado tipo de pessoa, esta jamais iria aprender, por mais que assim o desejasse.

¹ Mestrando em Educação Física- Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional -Proef – Educação Física (UNESP) – Campus de Presidente Prudente. E-mail: thomaswf@hotmail.com

² Doutorando em Educação - do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNESP) Campus de Presidente Prudente. E-mail: orionferreira@yahoo.com.br





Uma educação essencialista é antes de tudo uma educação comprometida com o autoritarismo e com uma visão linear da história, cujos acontecimentos históricos assumem uma conotação fatalista, e a esperança de transformação depende muito mais da vontade divina ou um destino implacável do que do protagonismo dos sujeitos.

Contrariamente a essa perspectiva essencialista, a Pedagogia Histórico-Crítica, concebida por Vygotsky (1991), Leontiev (1978a), Duarte (2000, 1993), Saviani (2003) e Viotto Filho (2007), propõe que o homem deve ser compreendido como ser histórico, isto é, um ser que se situa no percurso entre a objetivação e a apropriação cultural. Tal mediação se dá por meio de uma relação dialética entre natureza e sociedade, liberdade e necessidade.

A Pedagogia Histórico-Crítica é herdeira do marxismo e como tal concebe que o desenvolvimento do homem e sua humanização acontecem por meio da categoria do trabalho e o modo como ele se organiza socialmente acontece mediado pela linguagem. Em outras palavras, o homem está submetido às leis sócio-históricas e com isso é parte integrante da natureza, na medida em que a permanência de sua vida biológica depende de uma luta constante por adaptação ao meio em que vive. O processo de humanização, no entender dos pensadores Leontiev (1978a) e Duarte (1993), surge quando o *Homo Sapiens* avança em direção à produção de bens materiais e simbólicos, a exemplo das artes, das ciências e da filosofia e se desenvolve pelo trabalho.

No entender de Leontiev (1978a), é a categoria da atividade que permite ao homem dar um salto para além da sua pura necessidade biológica de sobrevivência, na medida em que a criação dos objetos permite o estabelecimento de vínculos sociais mais permanentes, criando assim o que comumente compreendemos como sendo o mundo da cultura.

Aquilo que a tradição insiste em compreender como sendo o gênero humano, universal, imutável e acabado, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende como sendo um processo dialético de incorporação dos fenômenos no interior da vida social. A humanidade não é um ente metafísico cujos atributos são transcendentais à vida. Pelo contrário, a humanidade é a incorporação histórica de tudo que o homem conseguiu desenvolver ao longo de sua permanência no mundo e que foi conservado e transmitido a outras gerações, sob a forma de construtos simbólicos, como a linguagem, as artes e as ciências.

Nesse sentido, é preciso considerar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para pensar uma Educação Tecnológica e Profissional que contemple o processo de humanização e, ao mesmo tempo, esteja comprometida com a emancipação.

Do ponto de vista histórico, é importante destacar os caminhos empreendidos pela educação profissional no Brasil e suas implicações sociais e educacionais. Com o advento da industrialização no Brasil, por volta do século XIX, a educação procurou responder às demandas de uma sociedade industrial avançada que exigia que seus jovens e adultos estivessem cada vez mais especializados para atender aos interesses do mercado.

Oriundos do proletariado, esses jovens e adultos, vulneráveis economicamente, buscavam na escola um modo de como operar as máquinas e otimizar o tempo de

trabalho, sem, contudo, refletir de um lado o seu próprio processo de empobrecimento e do outro, o enriquecimento que isso gerava para os donos dos meios de produção. É nesse contexto que a escola se vê obrigada a assumir duas principais funções: (1) disciplinar os corpos que estariam sujeitados às novas formas de relação de trabalho; (2) garantir com que os jovens estivessem preparados para o mercado de trabalho da sociedade industrial avançada. Mas, para isso, era preciso que a escola reconfigurasse seu currículo, ofertando além da formação geral, de natureza intelectual, uma formação específica, voltada para a preparação para o mundo do trabalho. (CANALI, 2009).

Desse modo, a educação passa a atender um modelo econômico que exige dos seus trabalhadores pobres uma formação especializada tanto para adentrar como se manter nesse sistema. Nesse sentido, a escola se torna uma reprodutora de uma racionalidade técnico-industrial. A escola como reprodutora de uma lógica capitalista e desumanizante torna-se a porta-voz das imensas desigualdades que o sistema capitalista tem produzido desde seus fundamentos.

Diferentemente do modelo tecnicista que só reproduz a desigualdade social e educacional, a Educação Profissional e Tecnológica considera ser possível se comprometer com o progresso científico-tecnológico sem prescindir de uma reflexão crítica acerca dos processos tecnológicos e do trabalho. A Educação Profissional e Tecnológica visa ampliar o horizonte da própria educação, na medida em que permite com que os atores que dela participam tenham uma visão crítica da tecnologia e compreenda os avanços como feitura da cultura. (MANACORDA, 2007).

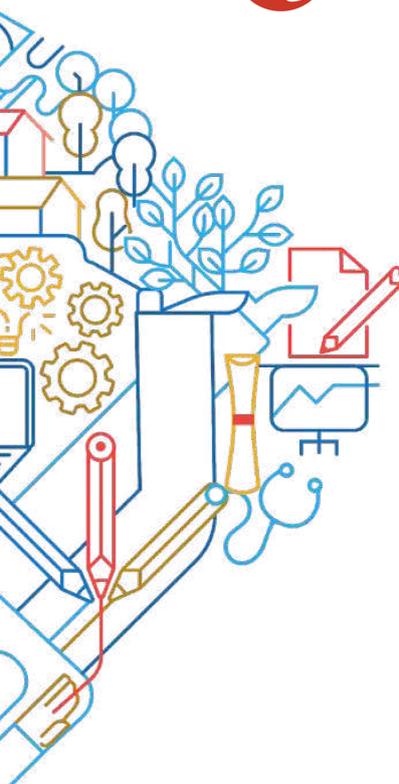
É papel da escola no modelo de Educação Profissional e Tecnológica considerar o aluno como protagonista do processo e, portanto, contribuinte de uma práxis transformadora. A Pedagogia Histórico-Crítica apresentada por Saviani (2003) considera o professor um mediador do processo de aprendizagem, pois é ele que viabiliza com que o aluno desenvolva uma consciência de si e do mundo de forma crítica e autônoma.

A Educação Profissional e Tecnológica não reduz o aluno a mero conhecedor de protocolos técnico-científicos, mas o torna participante do processo, dialtizando suas práticas e saberes. Sob a égide de uma educação integral, as relações de trabalho, bem como as relações de aprender, se tornam experiências sociais vivas. Isso implica numa participação ativa dos sujeitos que mediante a ação reconfiguram e remodelam suas práticas a partir de uma socialização dialética. (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005).

É importante também considerar que no contexto de uma Educação Profissional e Tecnológica não somente os alunos se tornam protagonistas de transformação social como também os docentes que constroem suas práticas e saberes pedagógicos em conjunto com os demais participantes. Nesse sentido, o docente sente-se responsável por superar o conflito que envolve a formação profissional e humana. Os técnicos por eles formados são antes de tudo pessoas humanas com seus valores, crenças e cultura e se movem no mundo do trabalho com mais autonomia e responsabilidade.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem contribuído para realçar o papel eminentemente político da competência técnica. Só pelo fato de o aluno estar na escola pensando os





mecanismos que alimentam a lógica produtiva e a competitividade do mercado e como os sujeitos se situam e interferem nessa lógica, isso tudo constitui um ato político.

A Educação Profissional e Tecnológica constitui uma oportunidade para que os sujeitos possam superar suas dificuldades e tornar sua presença na escola um ato de contestação. Essa postura política é corroborada pela Pedagogia Histórico-Crítica que concebe as discussões centradas no materialismo histórico-dialético subsídios profícuos de transformação, a começar pelas próprias práticas docentes no interior da vida escolar.

Referências bibliográficas:

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: Frigotto, Gaudêncio; Clavatta, Maria; Ramos, Marise. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 93-106.

Canali, Heloisa Helena Barbosa. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. Cadernos do programa de desenvolvimento educacional do estado do Paraná, Curitiba, 2009.

Duarte, N. “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vygotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar”. In: Cadernos Cedes. Campinas, vol. 71, número especial, julho, 2000. p. 79-115.

Leontiev, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa / Portugal: Horizonte universitário, 1978a.

Lúria, A. R. Vigotskii. In: Vigotskii, L. S.; Lúria, A. R.; Leontiev, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 21-37. Manacorda, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. Campinas-SP: Alínea, 2007.

Saviani, Dermeval. Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003

Viotto Filho, Irineu A. Tuim. Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para a ação do educador numa escola em transformação. In: Educere et Educare. Revista de Educação, vol. 2, número 3, jan/jun. 2007, p.49-68.

Vygotsky, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Vygotsky. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PANORAMA DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ENPEC (2009-2021)

TEACHER TRAINING AND PROFESSIONAL EDUCATION: OVERVIEW OF THE WORKS PRESENTED AT THE NATIONAL MEETING OF RESEARCH IN SCIENCE EDUCATION - ENPEC (2009-2021)

Gilmara Barbosa de Jesus¹

Carolina dos Santos Fernandes²

Palavras-chave: Formação de Professores/as. Educação Profissional. ENPEC.

Keywords: Teacher Training. Professional Education. ENPEC.

Introdução

Um marco histórico na Formação docente e Educação Profissional é a lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT) e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) (Brasil, 2008). Sobre a EPT, as legislações que regem essa modalidade de educação são a Resolução CNE/CP Nº 1/2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica e a Resolução CNE/CP Nº 1/2022 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM Formação).

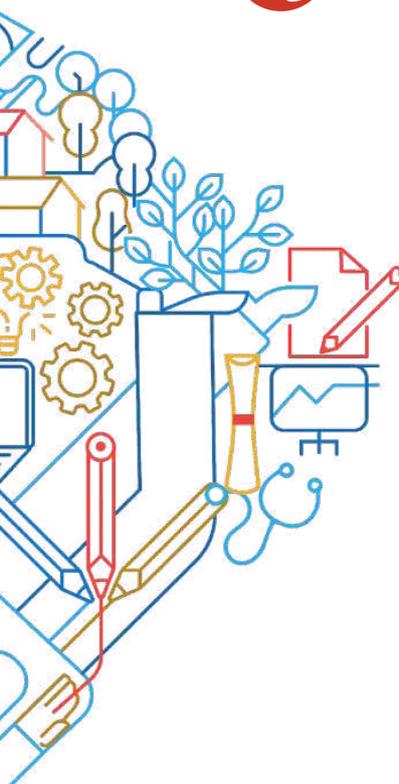
O artigo 57 da CNE/CP Nº 1/2021 destaca a importância da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, que vai além do domínio dos saberes pedagógicos. Sendo necessário desenvolver saberes e competências profissionais, juntamente com o conhecimento nas disciplinas específicas de sua área. Isso para que o docente esteja apto a conduzir o processo de aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2021, p.18).

Já a CNE/CP Nº 1/2022 ressalta quatro categorias de competências fundamentais para os docentes: Competências pedagógicas para orientar jovens e adultos na aprendizagem, visando ao desenvolvimento de habilidades profissionais em contextos desafiadores; Competências específicas da área profissional, permitindo a seleção do que ensinar para que o aluno possa responder de forma original e criativa aos desafios pessoais e profissionais; Competências relacionadas aos fundamentos científicos e tecnológicos que sustentam a atividade profissional na respectiva área



¹ Doctoral student in Scientific and Technological Education (UFSC), Master in Education, Language and Technologies (UEG). Pedagogue by (UEG). Email: gilmara.jesus@ifg.edu.br

² Master's and doctorate from the Postgraduate Program in Scientific and Technological Education (PPGECT) at the Federal University of Santa Catarina (UFSC). Bachelor's Degree in Chemistry (FURG). She is a professor in the Department of Teaching Methodology at UFSC. Email: carolferquimic@hotmail.com



de atuação; Adoção de atitudes e valores da cultura de trabalho, fundamentados na vivência e experiência prática no mundo profissional (Brasil, 2022).

No contexto dos Institutos Federais, por exemplo, há uma produção importante voltada para a formação docente articulada à formação profissional. A área de Ensino de Ciências tem se mostrado um local de discussão desta interlocução. Nesta rota, será lançado um olhar específico para o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e as produções neste evento de destaque no Ensino de Ciências.

Com base no exposto, o trabalho em tela buscou traçar as tendências da produção científica sobre o tema Formação docente para a Educação Profissional a partir da análise de trabalhos apresentados no ENPEC 2009 a 2021. O recorte temporal se justifica na lei nº 11.892, de 2008, por isso a análise centrou-se a partir de 2009. Utilizando a metodologia de mapeamento, estudo exploratório, para definir o panorama de pesquisas sobre a temática (Jesus; Fernandes, 2023), foi realizada uma busca das pesquisas para identificar a abrangência que o tema tem alcançado, os diferentes assuntos que permeiam, entre outros aspectos gerais que esses trabalhos podem ter focado

Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências (ENPEC)

O Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) é um evento promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), cujo objetivo é fomentar e disseminar a pesquisa na área de Educação em Ciências (ABRAPEC, 2023). Outro fator que vale destacar é que o ENPEC ocorre de forma bienal, com a edição de 2009 ocorrendo em proximidade à promulgação da lei de criação da rede (Brasil, 2008). Além disso, a última edição realizada até a data desta pesquisa foi em 2021, sendo que a edição de 2023 ainda não ocorreu.

A missão da ABRAPEC é fomentar, disseminar e facilitar o acesso à pesquisa na área de Educação em Ciências. Isso se concretiza por meio da organização de encontros de pesquisa e programas de formação para pesquisadores, além da publicação de boletins, anais e revistas científicas. Além disso, a ABRAPEC atua como uma voz representativa da comunidade de pesquisadores em Educação em Ciências em instâncias nacionais e internacionais relacionadas à educação, pesquisa e financiamento (ABRAPEC, 2023).

A escolha por esse evento neste trabalho ocorre devido à sua relevância para a comunidade educacional em Ensino de Ciências e por ser um ponto central para trabalhos produzidos nesse campo, bem como possuir uma área temática para disseminação de pesquisas que versam sobre a formação de professores/as de ciências. Os trabalhos incluídos nas atas do ENPEC são agrupados e categorizados por temas específicos³ (ABRAPEC, 2023).

Caminhos Metodológicos

Considerando os métodos de pesquisa empregados, localizamos três trabalhos dentro do período abrangido (2009 - 2021). Os caminhos percorridos foram iniciados pela busca nos anais publicados na página da ABRAPEC, no qual abrimos a publicação de cada edição, VII (2009) a XIII (2021), e na busca na área temática Formação de Professores inserimos o descritor “Educação Profissional”, em algumas edições o resultado foi de nenhum trabalho publicado. Por isso, também fizemos esse processo de busca do descritor em todas as áreas temáticas, contudo também não foi possível ampliar o número de trabalhos que discutiam a Formação docente para a Educação Profissional.

Nesse contexto, em relação à temática selecionada para a análise, identificamos apenas três trabalhos publicados ao longo desse período. Destes, um pertence à edição XIII de 2021, e os outros dois à edição X de 2015. As especificações dos trabalhos estão no quadro 1.

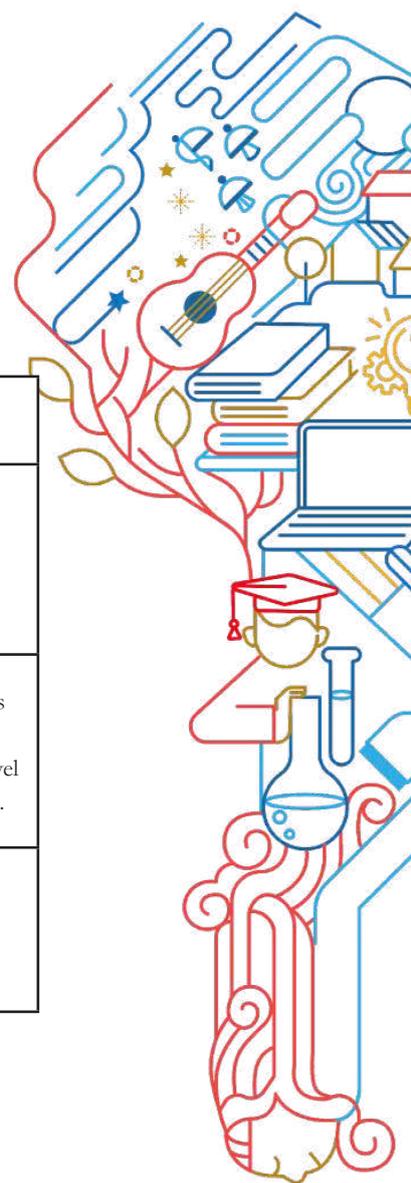
Quadro 1: Formação de professores/as para EPT³ no ENPEC (2009-2021)

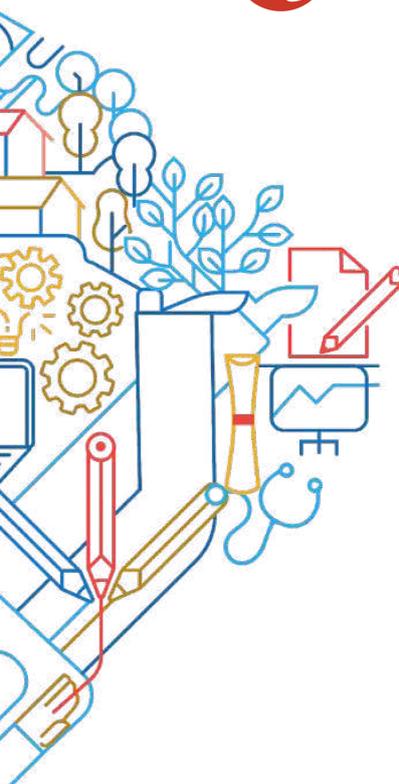
Edição / Ano	Código	Autores	Título	Palavras-Chave
XIII / 2021	FP1	Elisandra Gomes Squizani; Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher.	Prática de Ensino na Formação de Professores: Espaço de Formação para a Educação Profissional e Tecnológica.	Formação de Professores, Prática de Ensino, Elementos Formativos.
X / 2015	FP2	Fernanda Rebeca Araújo da Silva; Alessandra Tomé Campos; Rosa Oliveira Marins Azevedo; Amarildo Menezes Gonzaga.	Formação de Professores de Ciências para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: saberes docentes em questão.	formação de professores de ciências, educação profissional técnica de nível médio, saberes docentes.
X / 2015	FP3	Geilson Rodrigues da Silva; Edvanio Chagas.	Percepção docente sobre o ensino de Química Quântica no curso Técnico Integrado em informática.	Transposição didática; Noosfera; Teoria Quântica.

Fonte: Adaptado de ABRAPEC (2023)

Nos referidos trabalhos, observamos a abordagem da formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), destacando a importância de elementos formativos que integrem a formação inicial dos docentes com a prática profissional. Eles ressaltam a necessidade de desenvolver saberes específicos da profissão e promover o desenvolvimento profissional dos/as futuros/as professores/as. Para versão expandida será realizada o procedimento de análise intitulado Análise Textual Discursiva

³ A quantidade de linhas temáticas variava de acordo com a edição, mas de um modo geral os temas são: Alfabetização científica e tecnológica, abordagens CTS/CTS-A; Alfabetização científica e tecnológica, abordagens CTS e ensino de ciências; Avaliação na Educação em Ciências; Comunicações coordenadas; Coordenação; Currículos e Educação em Ciências; Diversidade, multiculturalismo e Educação em Ciências; Educação ambiental e ensino de ciências; Educação em espaços não-formais e divulgação científica; Educação em saúde e ensino de ciências; Ensino e aprendizagem de conceitos científicos; Formação de professores; História, Filosofia e Sociologia da ciência; Linguagens e Discurso; Políticas educacionais e Educação em Ciências; Processos e materiais educativos em ciências; Tecnologias da informação e comunicação e ensino de ciências (ABRAPEC, 2023, grifo nosso).





(ATD) em que os resultados serão discutidos por meio das categorias analíticas que emergiram: Saberes Docentes na Educação Profissional e Tecnológica; Necessidade de contextualização e integração disciplinar entre disciplinas gerais e técnicas na EPT; Articulação teoria e prática e a reflexão sobre a prática como processo formativo.

Panorama geral dos trabalhos analisados

São pesquisas realizadas junto a docentes de Química (FP3) Docentes e com licenciandos/as de Química (FP1), e com licenciandos/as em cursos de Biologia, Química e Física (FP2). Ambas pesquisas ocorrem em contexto formativo de Educação Profissional, em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF).

A pesquisa FP1 buscou investigar que elementos formativos presentes no contexto da Prática enquanto Componente Curricular (PeCC), na Licenciatura em Química, se constituem ou se revelam articuladores entre a formação inicial de docentes e a prática profissional. Enquanto a FP3 tem como foco a análise da inserção da Química Quântica no ensino médio integrado por meio de transposição didática. Já FP2 apresentou o objetivo de problematizar Saberes Docentes necessários à formação de professores de Ciências para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

Os três trabalhos analisados culminam para o mesmo resultado, certa ausência de pesquisas que discutam as formações da ou para EPT, bem como em contextos, além de indicarem a necessidade em se ampliar investigações referentes a EPT e a formação docente para essa modalidade de educação principalmente que ocorram de maneira contextualizada e problematizadas.

Nesse sentido, os trabalhos convergem na abordagem da formação docente para a EPT e na importância de considerar a articulação entre teoria e prática, a contextualização do ensino e o desenvolvimento de saberes específicos da profissão. No entanto, cada um foca aspectos específicos relacionados à formação docente e à contextualização e problematização em suas conjunturas formativas.

Considerações Finais

Os trabalhos abordam a Formação docente à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), destacando a importância de elementos formativos que conectam a formação inicial dos/as docentes com a prática profissional. Eles enfatizam a necessidade de desenvolver saberes específicos da profissão e promover para o desenvolvimento profissional dos futuros professores/as. Além disso, ressaltam a relevância da articulação entre conhecimentos teóricos e práticos na formação dos/as licenciandos/as.

Consideramos que são válidas as proposições apresentadas nesses trabalhos, contudo devido a abrangência e importância do evento, é importante notar a escassez de investigações sobre a Formação docente para a Educação profissional, sendo também a ausência em discutir o desenvolvimento permanente do formador nessa modalidade de educação.

Referências bibliográficas:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. ABRAPEC. **Atas dos ENPECs**. Disponível em: <<http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/atas-dos-enpecs/>>. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM Formação). Brasília, DF, 2022.





GUIA PARA TRABALHAR A QUALIDADE DE VIDA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

GUIDE FOR WORKING ON QUALITY OF LIFE IN THE FEDERAL PROFESSIONAL, SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL EDUCATION NETWORK



Gilmara Barbosa de Jesus



Palavras-chave: Educação Profissional. Profissionais da Educação. Qualidade de Vida. Guia. Produto Educacional.

Keywords: Professional Education. Education Professionals. Quality of life. Guide. Educational Product.

Introdução

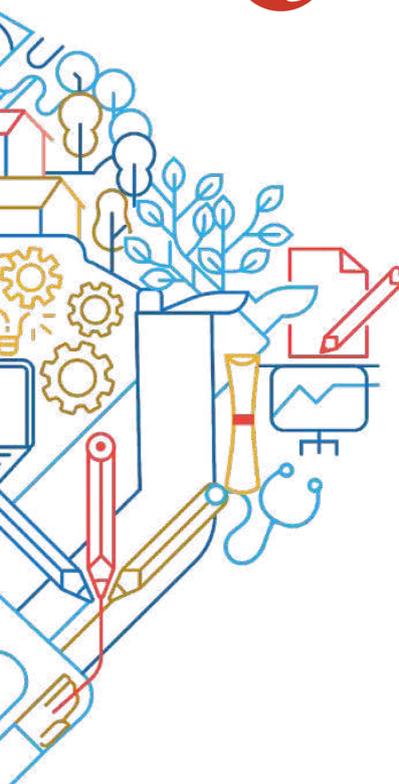
O GUIA foi pensado, a priori, para os servidores da Rede Federal de Educação. Nossa Rede, hoje com quase 114 anos de história, composta por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a Universidade Tecnológica do Paraná, o Colégio Pedro II e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) remanescentes; soma 83.517 servidores ativos no ano de 2022 de acordo com a plataforma Nilo Peçanha (Brasil, 2022). Distribuída nos 26 Estados Brasileiros e no Distrito Federal, a Rede Federal possui características tais quais à do país em que está inserida.

O objetivo é oferecer sugestões e diretrizes concretas para fomentar o bem-estar no ambiente laboral no âmbito da Rede Federal, EPT. Conscientes do papel fundamental da educação em nossa sociedade, é imperativo zelar pelo bem-estar dos profissionais que participam nesse campo, a fim de alcançar um ensino de excelência. Entretanto, é inegável que os profissionais da educação frequentemente se deparam com obstáculos em seu local de trabalho, tais como exigências intensas, estresse, desequilíbrio entre a vida pessoal e profissional, além de questões de saúde. Como metodologia para aplicação deste guia utilizamos inicialmente de revisão bibliográfica sobre o tema qualidade de vida, e em seguida construímos as diretrizes e etapas para sua aplicação. Trata-se de um produto que está em processo de finalização, já qualificado, de pesquisa de mestrado em andamento.

Nesse sentido, apresentamos um conjunto de diretrizes elaboradas com o objetivo de aprimorar a qualidade de vida dos profissionais que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil (EPT).

A Qualidade de Vida na EPT

O Guia constitui-se de uma ferramenta valiosa para promover a qualidade de vida laboral na Rede. O trabalho, conforme definido por Liedke (1997, p.268), é uma categoria abstrata que pode ser interpretada de forma restrita como a aplicação de esforço físico ou mecânico; engloba a energia gasta por seres humanos, animais,



máquinas ou mesmo objetos impulsionados pela força da inércia (Ramos, 2005). Já a qualidade de vida, conforme disseminado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), abrange a “percepção do indivíduo em relação à sua posição na vida, considerando o contexto cultural e os sistemas de valores que o circundam, bem como suas metas, expectativas, padrões e preocupações” (Alves, 2011; Kluthcovsky e Takayanagui, 2007; OMS, 1998; Pereira, Teixeira e Santos, 2012; Tahoun et al., 2023).

Hoje, os profissionais buscam conciliar a vida pessoal e profissional para alcançar a qualidade de vida. Apesar do papel dos acadêmicos na performance universitária ser amplamente discutido, o impacto do pessoal administrativo nos resultados institucionais também é crucial (Avenali, Daraio e Wolszczak-Derlacz, 2023). No contexto brasileiro, os transtornos psicológicos ocupam o terceiro lugar como causa de afastamentos prolongados do trabalho, gerando discussões sobre a conexão entre emprego e bem-estar mental (Fernandes et al., 2018). Isso é particularmente crucial diante dos ataques recentes à ciência e à educação pública no Brasil, agravados pelo cenário da pandemia da COVID-19. Além dos desafios inerentes à COVID-19 no Brasil, como a vasta geografia e desigualdades sociais gritantes, a pandemia eclodiu em meio a conflitos políticos e científicos, dividindo a gestão entre esferas federal, estadual e municipal (Serafim et al., 2021).

A criação do produto educacional ao termo desta pesquisa engloba a interligação entre a relação do Trabalho e a Qualidade de Vida (QV). Esta abordagem procura investigar até que ponto as organizações percebem a Qualidade de Vida como uma estratégia integrada à sua operação, e não apenas como uma ferramenta de diagnóstico adicional (Venson et al., 2013). Todas essas dimensões estão intrinsecamente experimentadas pelo indivíduo no ambiente de trabalho. Isso, por sua vez, contribuirá não apenas dentro das fronteiras da instituição, mas também para a saúde e melhoria das condições de vida dos funcionários.

Visando se tornar um recurso educativo que aprimore a experiência de aprendizado, o produto tem como alvo os métodos de comunicação científica nas organizações deste estudo (Kaplún, 2003). A elaboração e implementação deste material educacional se baseiam em três eixos essenciais definidos por Leite, 2018 (Leite, 2018). São eles:

- a) o eixo conceitual, que aborda o conteúdo;
- b) o eixo pedagógico, onde são definidos os pontos de partida e de chegada para o público-alvo; e,
- c) o eixo comunicacional, que envolve a apresentação do material ao público e sua posterior utilização por outros interessados.

O material oferece a oportunidade de guiar e apoiar a sua organização na definição de estratégias para melhorar tanto teoricamente quanto na prática as iniciativas que podem ser integradas às atividades motoras, visando melhorar a qualidade de vida. Ele contém recursos e propostas de medidas concretas que podem ser implementadas.

- 1) Implementar um Curso de Atenção Plena;
- 2) Oferecer um curso ou workshop de Inteligência Emocional;





- 3) Desenvolver um Curso ou Treinamento de Inteligência Emocional no Ambiente de Trabalho;
- 4) Criar um Programa de Treinamento para Gestão do Estresse e Promoção da Saúde Mental, concentrando-se na melhoria da qualidade de vida nas instituições de ensino;
- 5) Estabelecer um Programa Abrangente de Habilidades Socioemocionais que aborde estresse, resiliência e saúde mental.

Também é importante considerar que ao longo de sua história a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil enfrentou desafios diversos, incluindo adaptações às mudanças nas políticas educacionais e às necessidades da sociedade (Moura, 2007).

Essas transformações também têm um impacto direto na qualidade de vida dos servidores que compõem a rede. Durante os anos iniciais de sua existência, a ênfase na formação técnica (Kuenzer, 1991) poderia ter sobrecarregado os servidores com demandas intensas e desafios de conciliação entre a vida pessoal e profissional. Além disso, o momento de transição marcado pelo Decreto nº 2.208/1997 trouxe consigo mudanças estruturais e demandas diferenciadas em relação à formação profissional (Brasil, 1997).

A abordagem mais recente da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em direção a uma educação mais integrada (Frigotto, 2009) e acaba sendo voltada para o bem-estar dos estudantes pode estar alinhada a preocupações semelhantes com a qualidade de vida dos servidores.

Assim sendo, a evolução da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil está intrinsecamente ligada à qualidade de vida dos servidores que moldaram e vivenciaram essa trajetória. As mudanças na missão e no enfoque da instituição têm o potencial de influenciar positivamente o ambiente de trabalho e a satisfação dos profissionais da EPT, criando um ambiente propício para o desenvolvimento profissional e pessoal.

Considerações Finais

Por meio deste Produto Educacional, apresentamos um conjunto de recomendações para a melhoria da qualidade de vida dos servidores que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Mesmo antes da eclosão da pandemia de COVID-19, os administradores já nutriam preocupações acerca da promoção de medidas que apontassem ao aprimoramento da qualidade de vida no ambiente de trabalho. Com a implementação do trabalho e ensino remoto emergenciais, os docentes e os Técnicos Administrativos em Educação se viram compelidos a se adaptarem ao contexto do trabalho a distância, muitas vezes em condições menos ideais. Nesse sentido, a nossa pesquisa evidencia que ações direcionadas à melhoria da qualidade de vida no âmbito laboral se revestem de uma urgência imperativa.



DIRETRIZES PARA O ENSINO DE GESTÃO PÚBLICA EM CURSOS TÉCNICOS EM ADMINISTRAÇÃO: PARTICIPAÇÃO POPULAR CIDADÃ E CONTROLE SOCIAL DO ESTADO COMO DIMENSÃO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL



GUIDELINES FOR TEACHING PUBLIC MANAGEMENT IN TECHNICAL ADMINISTRATION
COURSES: POPULAR CITIZEN PARTICIPATION AND STATE SOCIAL CONTROL AS A
DIMENSION OF INTEGRAL HUMAN TRAINING



Gilvani Pereira Rosa¹
Giovani Zanetti Neto²

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica.
Administração Pública, Cidadania.

Key-words: Professional and Technological Education.
Public administration. Citizenship.

A gestão pública se faz importante para os sujeitos, pois é a partir dela que os agentes públicos efetivam políticas para o atendimento das necessidades do povo. Para tanto, as diferentes esferas governamentais devem administrar os recursos públicos com eficácia, eficiência, efetividade e em estrita observação aos demais princípios administrativos. Nesse sentido, é válido considerar que a participação popular nos processos de elaboração, implementação e fiscalização das políticas públicas precisa ser efetiva, haja vista à garantia de serviços públicos de qualidade à população.

Por sua vez, na dimensão da EPT, a formação técnica em administração tende a desconsiderar ou minimizar os conteúdos específicos de administração pública. Através da análise prévia realizada em ementas de cursos técnicos em administração, foi possível verificar que, em algumas delas, há uma única disciplina voltada para a administração pública, sendo que em algumas instituições não se encontra nenhuma disciplina dessa natureza. Além do mais, a leitura das ementas do componente curricular gestão pública indicou pouca aderência a conteúdos específicos dessa área.

Percebe-se que os processos formativos na EPT tendem a formar os seus discentes sob a ótica do mundo do trabalho privado, agudizando ainda mais a ilusão de maiores ganhos na função técnica naquele setor, quando na verdade essas entidades só corroboramos “[...] processos de intensificação e precarização, que resultam em consumo predatório da força de trabalho mediante a combinação de processos de extração de mais-valia [...]” (KUENZER, 2011, p. 03).

Nesse contexto, a presente pesquisa em desenvolvimento tem por tema a análise da dimensão administração pública no contexto da formação do técnico em

¹ Bacharel em Contabilidade. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Ifes campus Vitória. E-mail: gilvanipereirarosa@gmail.com

² Bacharel em Engenharia Elétrica. Mestrado e Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Ifes campus Vitória. E-mail: giovani@ifes.edu.br

administração. Em especial, o interesse se foca nos conteúdos da administração pública relacionados à participação popular cidadã e controle social do Estado. Os cursos técnicos em Administração abordam um conjunto de conteúdos que, em primeira análise, valorizam a esfera privada em detrimento da dimensão pública.

Em vista disso, o problema de pesquisa pode ser assim enunciado: como estruturar diretrizes para o currículo de administração pública, com foco na temática da participação popular cidadã e controle social do Estado, no contexto de cursos técnicos em Administração, de forma a contribuir para a formação integral desses sujeitos da Educação Profissional e Tecnológica.

A pesquisa será qualitativa e exploratória, com utilização de análise documental e de pesquisa em campo. O recorte espacial para a pesquisa em campo se concentrará nos oitocursos técnicos em Administração ofertados pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) em diversos campi.

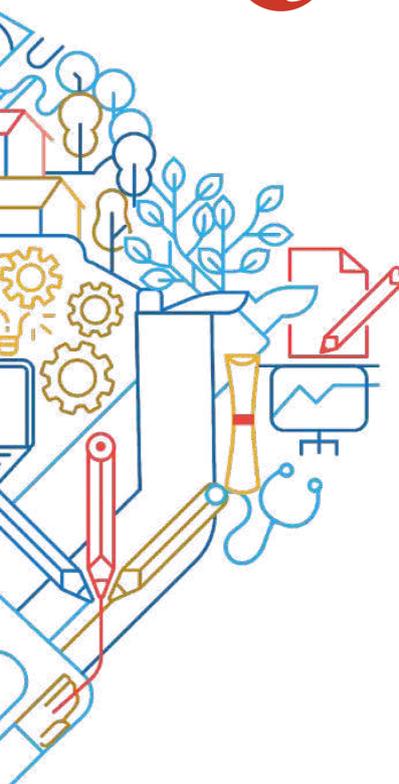
O objetivo geral da pesquisa envolve investigar como propor diretrizes para a abordagem curricular dos conteúdos participação popular cidadã e controle social do Estado no contexto de cursos técnicos de Administração Pública. O objetivo geral se desmembra nos seguintes objetivos específicos:

- i) Mapear os conteúdos relacionados à dimensão da administração pública em cursos técnicos de Administração;
- ii) Analisar a dimensão da formação para participação popular cidadã e controle social do Estado nos conteúdos relacionados à dimensão da gestão pública em cursos técnicos de administração;
- iii) Investigar a percepção de docentes de cursos técnicos de administração do Ifes sobre a perspectiva da formação para cidadania e controle social na dimensão da gestão pública;
- iv) Desenvolver um Guia de Orientação para a abordagem da formação para participação popular cidadã e controle social na dimensão da gestão pública em cursos técnicos de administração

Uma das questões latentes da atualidade diz respeito aos currículos da educação básica, mormente no que diz respeito à educação profissional, onde há muitas imbricações quanto ao próprio formato da matriz curricular e às metodologias que se devem lançar mão no processo de ensinagem, considerando o aspecto propedêutico e profissional.

Outra questão também importante a ser considerada nos currículos diz respeito ao autoconhecimento do profissional e ao fazer democrático no processo de construção desses “documentos”. Arroyo (2013, p. 23) traz alguns questionamentos pertinentes





ao processo de conformação de autoidentidades profissionais, questionando se nos currículos de formação profissional e de educação básica estão contemplados a história dos sujeitos e seus saberes.

Na perspectiva do currículo, há de se pensar que o objetivo do currículo vai além do estabelecimento de caminhos que se deve seguir, requer sobretudo, compreender a diversidade, valorizar a identidade, formar cidadãos emancipados, críticos e participativos (Losso, Borges, 2018).

Assim, pensar o currículo que atenda a educação profissional no Brasil é um constante desafio, pois a formação propedêutica acontece, muitas vezes, deslocada da formação profissional, entretanto, é necessário que esse deslocamento seja transposto, pois “se considerarmos, como fins da escola, a preparação do aluno para a vida, [...], o papel da educação passa a ser o de desenvolvimento de capacidades fundamentais para o autodesenvolvimento, a relação interpessoal, a vida em sociedade e o trabalho produtivo” (MORAES, KÜLLER, 2019, p. 40).

Por conseguinte, o currículo do ensino médio profissionalizante precisa abarcar a relação necessária e crucial entre o conhecimento e a prática do trabalho, que corresponde ao processo de produção da vida material, onde a reflexão seja preponderante nas relações sociais de produção. Em suma, “o horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (SAVIANI, 2016, p. 27).

Ramos (2008), ao sair em defesa do ensino médio integrado à educação profissional, justifica que “a profissionalização de jovens é tanto uma necessidade quanto uma possibilidade para que o enfrentamento das adversidades econômicas seja feita mediante uma referência identitária relevante para os sujeitos, qual seja, a de ser profissional de uma área”. Além disso, afirma “que o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade” (Ramos, 2008).

Por sua vez, na perspectiva dos conteúdos específicos da Administração Pública, tem-se que a administração pública implica o aparelhamento da União, Estados e Municípios, com fulcro em regras e normas, visando ao planejamento e implementação de políticas públicas para a satisfação das necessidades da população. A Constituição Federal de 1988 prevê, ao longo do seu texto, a participação popular e o controle social em várias áreas das políticas públicas, objetivando conhecer as necessidades da população, bem como inseri-la nos processos de planejamento, execução, controle e avaliação dos serviços públicos.

As menções sobre participação popular e controle social contidas na Constituição Federal de 1988 envolvem os artigos 10, 37, 79, 82, 193, 194, 198, 204, 212, 216 e 230, assegurando questões, dentre outras, como a participação dos trabalhadores e empregadores nos colegiados dos órgãos públicos em que seus interesses profissionais, participação do usuário na administração pública direta, as instâncias, conselhos e fundos a serem criados, a participação da comunidade e a democratização dos processos decisórios com participação e controle social.

Vale ressaltar que a maioria dessas referências foram inseridas na constituição por emenda constitucional, evidenciando a importância dos sujeitos nas políticas públicas e também a necessidade de ampliar os mecanismos de controle social ao longo do tempo.

Referências bibliográficas:

ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. A educação profissional e tecnológica nos interroga. Que interrogações?. 2019. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/374>. Acesso em 12 set. 2023.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo, SP: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/4scarxmc>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CARVALHO, Fábio Lins de Lessa; FILHO, Gilvan Martins de Souza. A governança digital na Administração Pública: considerações sobre a democracia participativa e desafios para a efetiva participação popular. 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/afpabnz7>. Acesso em: 22 jul. 2023.

CHUDZIJ, Luísa Fófano. Políticas públicas sob a ótica da democracia participativa: a Participação popular por meio das redes sociais como mecanismo para maximizar o princípio da eficiência. 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/yumz2pv8>. Acesso em: 25 jun. 2023.

COSTA, Juliano Ribeiro da; DANTAS, Luís Guilherme Cardoso; SOUSA, Manoel Gomes de. Pouca participação popular em políticas sociais federais. 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxubt66>. Acesso em: 01 ago. 2023.

CRUZ, Carlos Henrique; OLIVEIRA, Igor Lacerda de. Gestão pública e a participação popular. 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/bkxyb72a>. Acesso em: 16 jul. 2023. DINIZ, Lívia Maria Gomes. Participação Popular na Administração Pública: Estudo Multicaso com Três Grupos de Cidadãos. 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/muutddkt>. Acesso em: 16 jul. 2023.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 mai. 2023.





MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO DO MESTRADO PROFEPT IFES CAMPUS VITÓRIA: A DIMENSÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EPT



MAPPING OF PRODUCTION OF THE PROFEPT MASTERS DEGREE IFES
CAMPUS VITÓRIA: THE DIMENSION OF TEACHER TRAINING FOR EPT



Giovani Zanetti Neto¹

Gilvani Pereira Rosa²

Criscielli Bonella Lauer³

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica.

Formação de professores. Mestrado profissional.

Key-words: Professional and technological education.

Teacher training. Professional master's degree

A Portaria Normativa 7/2009 do MEC instituiu os mestrados profissionais com a função, dentre outras, de “estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público” (Capes, 2009). Nesse contexto, o Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT) foi implantado em 2017 tendo o Ifes campus Vitória como instituição coordenadora e contando com 18 instituições associadas (atualmente são 41 instituições associadas), tendo por objetivo “aperfeiçoar as práticas educativas e a gestão escolar vinculadas à EPT, em articulação com a demanda por qualificação de profissionais da rede” (Capes, 2009).

O ProfEPT possui duas linhas de pesquisa, sendo que cada linha contempla três macroprojetos (Brito et al, 2021). A linha de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica tem por foco os fundamentos das práticas educativas e do desenvolvimento curricular na EPT e seu macroprojetos são: Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT; Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT; Práticas Educativas no Currículo Integrado. Por sua vez, a linha de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica trata dos processos de concepção e organização do espaço pedagógico na EPT e

¹ Bacharel em Engenharia Elétrica. Mestre e Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Ifes campus Vitória. E-mail: giovani@ifes.edu.br

² Bacharel em Contabilidade. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Ifes campus Vitória. E-mail: gilvanipereirarosa@gmail.com

³ Bacharel em Engenharia Civil. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Ifes campus Vitória. E-mail: criscielli.lauer@ifba.edu.br

possui por macroprojetos: História e memórias no contexto da EPT; Organização do currículo integrado na EPT; Organização de espaços pedagógicos da EPT.

Observa-se que a dimensão da formação docente para a EPT, apesar de tangenciar as linhas de pesquisa do Programa, não recebe um destaque específico entre os objetivos do ProfEPT. Com o intuito de explorar essa dimensão, o presente trabalho teve por objetivo analisar as produções do ProfEPT do Ifes campus Vitória a partir da seguinte questão norteadora: como se apresenta a dimensão da formação docente para a EPT nas dissertações produzidas por esse campus?

A pesquisa se caracteriza como qualitativa e quantitativa, de caráter exploratório e descritivo. Configura-se como pesquisa de documentação indireta do tipo pesquisa documental (LAKATOS, 2003), que tem por objetivo realizar um mapeamento inicial sobre um tema de interesse. A pesquisa teve como fontes primárias as dissertações produzidas no programa ProfEPT do Ifes campus Vitória. O recorte temporal foi de 2019 a 2023 totalizando todas as 81 dissertações produzidas por esse campus desde o início do programa até o presente momento. O acesso aos trabalhos foi feito pelo site do programa. Os parâmetros analisados envolveram a linha de pesquisa, os lócus de realização, o objetivo principal da pesquisa, as palavras-chave utilizadas e a descrição do produto educacional.

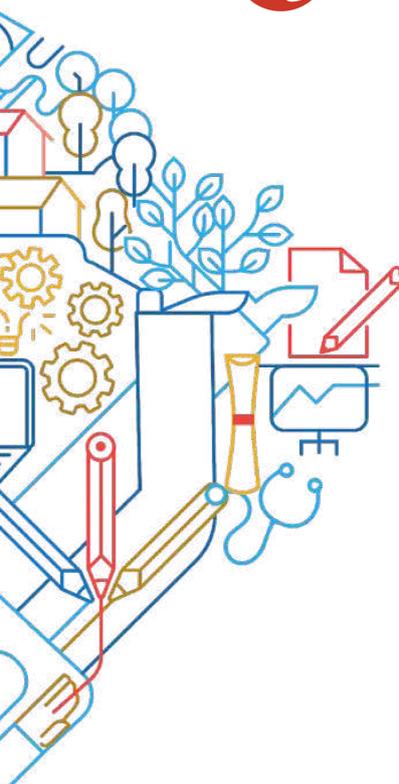
A distribuição temporal das 81 dissertações indicou 4 dissertações finalizadas em 2023, 23 dissertações referentes ao ano 2022, 14 trabalhos relativos ao ano de 2021, 21 pesquisas concluídas em 2020 e 19 finalizadas em 2019. Foram 46 dissertações da linha Práticas Educativas em EPT e 25 dissertações da linha Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT.

Em relação aos lócus de realização das pesquisas, tem-se que 48 dissertações (59%) foram realizadas no próprio Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), enquanto 6 pesquisas (7,4%) investigaram a rede estadual de EPT do estado do Espírito Santo, outras 6 pesquisas (7,4%) aconteceram na rede estadual do estado do Espírito Santo e 2 trabalhos (2,5%) focaram em redes municipais de educação do estado do Espírito Santo.

Dissertações realizadas no MEC, na Setec/MEC, na rede dos Institutos Federais e na própria rede do ProfEPT totalizam 8 pesquisas (9,9%). Outros locais de investigação, todos com 1 participação, foram um hospital, um curso de formação de polícia militar, uma escola de aprendizes de marinho, uma penitenciária, um curso pré-vestibular, um projeto de qualificação profissional e grupos de artesãos. Outros institutos federais – IFC, IFRS, IFSP, IFB, IFMA – aparecem também com uma participação cada.

Em relação aos Produtos Educacionais desenvolvidos, tem-se que em 33 dissertações (40,1%) o formato utilizado foi o guia didático ou e-book. A elaboração de sequências didáticas ou projetos de ensino ocupa a segunda posição com 11 trabalhos (13,6%) das produções. Em terceiro, encontram-se a realização de oficinas ou minicursos ou cursos de extensão, totalizando 10 trabalhos (12,3%). A proposição de documentos de orientação para procedimentos internos de institutos federais envolveu 8 dissertações (9,9%). A produção de vídeos, blogs, sites e podcast abarcou 12 produções (14,9%), enquanto 5 pesquisas envolveram a produção de cursos





MOOCs – do inglês, Massive Open Online Courses. Houve também a produção de 1 jogo educacional e de 1 playlist de vídeos. Pontua-se que em algumas dissertações houve a produção de mais de um produto educacional.

Retornando agora ao objetivo específico do trabalho, indica-se que a análise das dissertações em relação à dimensão da formação de professores da EPT apontou que 43 pesquisas (53%) tiveram por foco a própria EPT ou a análise de programas, disciplinas, projetos de extensão, projetos de ensino ou sequências didáticas. Outras 13 dissertações (16%) analisaram o acesso, permanência e êxito de discentes na EPT. Por sua vez, a dimensão da formação de professores da EPT foi o objetivo de 13 dissertações (16%). Estratificando os 13 trabalhos da dimensão formação de professores, observou-se que 9 dissertações abordaram temas como a análise da formação, práticas e percepções de docentes da EPT, enquanto as outras 4 pesquisas focaram no desenvolvimento de ações pedagógicas para formação docente na EPT.

Todavia, se a temática de formação docente possui baixa representatividade nos objetivos gerais das pesquisas do ProfEPT do Ifes campus Vitória, observa-se que muitos Produtos Educacionais possuem os docentes da EPT como destinatários finais dos produtos. No total das 81 dissertações, em 47 trabalhos (58%) o Produto Educacional destinou-se à utilização de docentes. Tem-se que 28 dos Produtos Educacionais elaboraram materiais para uso de docentes: sequências didáticas, guias, catálogos temáticos, projetos de ensino com foco em conteúdos. Ao passo que 10 Produtos Educacionais disponibilizaram a docentes da EPT cursos MOOC, Podcast, e-books, blogs, jogos, sites e repositórios, enquanto 4 Produtos Educacionais ofertam materiais de orientação com foco nos processos educacionais, relações de gênero, étnico raciais, educação especial, pedagogia da alternância.

Observamos, entretanto, que a realização de cursos e oficinas destinados especificamente à formação continuada de docentes da EPT foi objeto de apenas 8 dissertações (9,9%).

Como considerações finais, tem-se que a questão de investigação do presente trabalho – como se apresenta a dimensão da formação docente para a EPT nas dissertações produzidas no programa ProfEPT no Ifes campus Vitória? – indicou que a formação docente para a EPT ocupa posição periférica nas pesquisas realizadas, apesar de muitos Produtos Educacionais serem posteriormente direcionados a docentes.

Avalia-se que a formação docente do profissional da EPT – ou ao menos a produção de materiais para uso desses docentes – é um objetivo não declarado das dissertações, uma vez que os Produtos Educacionais são disponibilizados para que docentes os utilizem. Contudo, o processo de pesquisa tende a ocorrer sem a participação ou envolvimento de docentes da EPT. Ou seja, o processo de pesquisa – reflexões e ações de campo – é realizado pelo pesquisador de forma independente ou de forma apenas tangencial à participação de outros docentes, mas que resulta em Produtos Educacionais que o pesquisador destina e encaminha para a utilização de docentes da EPT.

De fato, as linhas de pesquisa do programa ProfEPT não indicam a formação docente para a EPT como um objetivo imediato, porém as pesquisas analisadas tendem a encaminhar seus produtos educacionais para os docentes da EPT. A análise das palavras-chave das dissertações sugere essa dicotomia pois a palavra-chave mais utilizada, com 35 citações, é o termo “ensino”, ao passo que a segunda posição, com 23 citações, é o termo “formação”.

Como proposta para trabalho futuro, projetam-se como temas de investigação a análise de como esse programa de mestrado realiza a passagem de uma perspectiva acadêmica para uma perspectiva dos mestrados profissionais, seja em suas linhas de pesquisa ou nas produções de pesquisa. Outra perspectiva envolve analisar o perfil dos discentes do programa. Atualmente o processo seletivo para o programa oferta 50% das vagas para público externo e 50% das vagas para servidores pertencentes ao quadro permanente ativo das seguintes instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Tipicamente, as vagas destinadas ao público externo são ocupadas por docentes que não atuam na EPT (redes estaduais e municipais de educação), ao passo que as vagas para servidores possuem grande ocupação por servidores técnico-administrativos, que tendem a não ter a formação docente ou mesmo o processo de ensino e aprendizagem como objeto de pesquisa.

Referências bibliográficas:

BRITO, Wanderley Azevedo de, et al. Autoavaliação ProfEPT [livro eletrônico] : relatório técnico 2017-2020. Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT): Núcleo de Autoavaliação e Planejamento Estratégico do PROFEPT (NAPE), 2021.

CAPES. Portaria Normativa n. 07, de 22 de junho de 2009 – dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior – CAPES. Diário Oficial da União, n. 117, de 23 de junho de 2009. p. 31. 2009a.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 2005.





UMA REDE COLABORATIVA DIGITAL ENTRE SECRETARIAS ESCOLARES, DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

A DIGITAL COLLABORATIVE NETWORK BETWEEN SCHOOL DEPARTMENTS
OF BASIC EDUCATION IN THE STATE OF RIO DE JANEIRO



Glenda Campos¹

Victor Gonçalves Gloria Freitas²

Marcos Antonio Silva³

Palavras-chave: Secretaria Escolar; Formação continuada;
Rede colaborativa.

Keywords: School Secretary; Continuing education;
Collaborative network.

Este estudo ressalta a importância fundamental da escola no desenvolvimento integral dos indivíduos, de acordo com a visão de Paulo Freire, que via a educação como um agente de transformação social e humanização. Além de transmitir conhecimentos, a escola deve capacitar os estudantes para a emancipação (FREIRE, 1996). Destaca-se a relevância de todos os profissionais escolares, incluindo os Secretários Escolares, para uma educação de qualidade. A colaboração entre esses profissionais é vital para o desenvolvimento dos alunos e a interligação com a comunidade e administração escolar (NÓVOA, 1996).

A atuação dos Secretários Escolares, agora regulamentada pelo Curso Técnico em Secretaria Escolar, reconhece-os como profissionais da educação. Sua função de gerenciar processos administrativos exige conhecimento técnico e legal, tornando a qualificação essencial. No Estado do Rio de Janeiro, esses profissionais, de acordo com os dados do CENSO 2022, no Estado do Rio de Janeiro, são responsáveis pelos registros de vida escolar de 3.503.285 matrículas distribuídas em 11.438 estabelecimentos, mas a falta de interação entre as Secretarias resulta em lacunas formativas e atualização deficiente (INEP 2023).

Isso leva à necessidade de criar uma Rede Colaborativa, uma plataforma virtual para formação contínua e atualização dos Secretários Escolares. Essa rede fomentará a troca de informações, estudo de casos e debates para compreender melhor os aspectos educacionais e administrativos. O objetivo central é desenvolver uma plataforma que ofereça formação constante e adequada, abrangendo normas, procedimentos e legislação vigentes. A criação da Rede Colaborativa “Secretaria 365 dias” visa a capacitação desses profissionais para desempenhar suas funções com excelência e acompanhar as mudanças educacionais.

¹ Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação (Unicarioca), Licenciatura em Pedagogia (UCAM). secretaria365dias@gmail.com.

² Doutor em Engenharia Nuclear (UFRJ), Mestre em Ciências Nucleares (IEN/CNEN), Bacharel em Física (UFF). vfreitas@unicarioca.edu.br

³ Mestre em Educação em Ciências e Saúde (UFRJ), Licenciatura em Pedagogia (UERJ).msilva@unicarioca.edu.br

A Secretaria Escolar, como parte integral da instituição de ensino, desempenha um papel vital na garantia de registros precisos, fundamentais para decisões objetivas e prestação de contas. A coleta e integração de informações, internas e externas, realça sua importância (LUCK, 2009). O Secretário Escolar não é apenas um emissor de documentos, mas também um agente ativo no processo educacional. Sua participação é crucial para a integração entre aspectos administrativos e pedagógicos (PARO, 1998).

Nesse contexto, a aprendizagem colaborativa emerge como abordagem crucial, enfatizando a interação entre os participantes como base para a construção do conhecimento. A tecnologia digital amplia essa abordagem, permitindo a interação entre Secretários Escolares, independentemente da distância. A aprendizagem colaborativa encontra respaldo em correntes pedagógicas como a Nova Escola, a Teoria Sociocultural de Vygotsky e a Pedagogia Progressista. Ao incorporar essa abordagem, os Secretários Escolares compartilham experiências, aprimoram métodos e desenvolvem habilidades de colaboração e resolução de problemas em equipe (TORRES E IRALA, 2014).

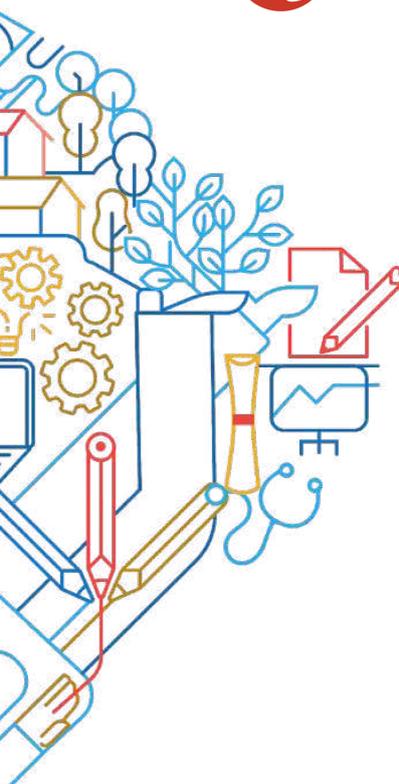
Para promover a aprendizagem colaborativa entre Secretários Escolares, foi estabelecido um grupo no WhatsApp, uma plataforma de mensagens instantâneas. Essa plataforma facilita uma comunicação ágil para a troca de informações, esclarecimento de dúvidas e compartilhamento de experiências. Essa interação estimula o desenvolvimento profissional contínuo e a partilha das melhores práticas na área de Secretaria Escolar. A plataforma digital “Secretaria 365 dias” foi implementada para agilizar o acesso a informações e melhorar a comunicação nas secretarias escolares. Foi criada com o Criador de Sites, oferecendo uma interface intuitiva e amigável, inclusive para aqueles com conhecimentos limitados em programação. Essa abordagem permitiu a inclusão de conteúdo relevante e uma organização eficaz dos recursos na plataforma.

A formação contínua dos profissionais de Secretaria Escolar é fundamental para mantê-los atualizados e em conformidade com as normas. Atividades de capacitação, incluindo conhecimentos sobre legislação educacional e troca de experiências, são cruciais. No grupo “Secretaria 365 dias”, por meio de pesquisa no WhatsApp, foram identificados temas relevantes enfrentados pelas Secretarias, direcionando esforços na capacitação e melhorias na gestão escolar. A abordagem dialógica de Freire tem sido adotada para tornar o aprendizado mais eficaz e transformador no contexto colaborativo.

A formação continuada é apoiada por um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) baseado no Moodle, permitindo personalização de acordo com as necessidades do programa. O AVA “365 dias” oferece uma experiência de aprendizagem adaptada aos usuários, assegurando um processo de ensino-aprendizagem eficaz online. Um e-book desenvolvido para a formação contínua dos Secretários Escolares, com ISBN e CDD registrados, fornece um material prático e de fácil acesso, embasado em pesquisa no grupo do WhatsApp.

O grupo no WhatsApp, criado em 27/07/2019, tem 236 participantes e mais de 1100 compartilhamentos de recursos. Com base na pesquisa, foi criado um programa de Formação Continuada para Secretários Escolares, dividido em encontros presenciais e





remotos, com a participação de 42 profissionais. Durante a capacitação, foram criadas oportunidades para troca de experiências, networking e compartilhamento de boas práticas.

Com base na pesquisa realizada, foi desenvolvido um programa de Formação Continuada para Secretários Escolares, com o objetivo de atualizar conhecimentos, aprimorar habilidades e garantir um desempenho eficiente. O programa foi dividido em dois encontros presenciais e um encontro remoto, com a participação de 42 profissionais. Durante a capacitação, oportunidades foram criadas para troca de experiências, networking e compartilhamento de boas práticas. A figura 1 apresenta os participantes.

Figura 1: Registros de Formação continuada de diferentes Secretários Escolares.

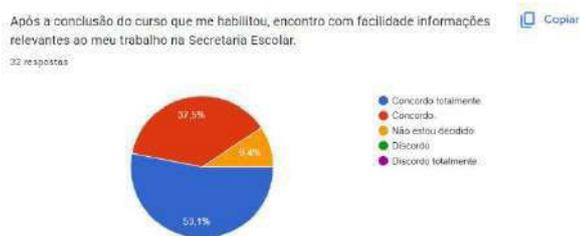


Fonte: Autora/2022.

Uma plataforma digital chamada “Secretaria 365 dias” foi criada, recebendo 1242 visitantes únicos até 23/07/2023, oferecendo recursos e atalhos para acesso a legislações atualizadas. Após a conclusão da formação, um questionário foi aplicado para coletar feedback sobre as ferramentas, recursos, e-books, site e a própria formação. Esse questionário avaliou o impacto da capacitação no desempenho profissional dos participantes, além de investigar a relevância da criação da Rede Colaborativa “365 dias”.

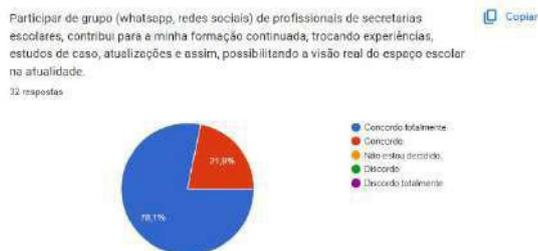
Análises através de gráficos foram conduzidas. O Gráfico 1 avalia a facilidade de acesso a informações relevantes para a profissão de Secretaria Escolar. O Gráfico 2 destaca a participação dos profissionais da Secretaria Escolar em grupos relacionados à sua área, demonstrando seu engajamento em compartilhar experiências. O Gráfico 3 reflete que a participação em grupos de profissionais contribuiu de forma significativa para a formação continuada dos Secretários.

Gráfico 1: Acesso as informações.



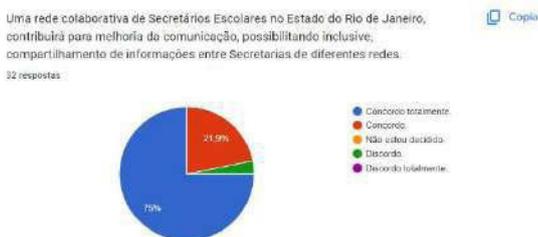
Fonte: Google forms da pesquisa aplicada aos cursistas.

Gráfico 2: Participação em grupos.



Fonte: Google forms da pesquisa aplicada aos cursistas.

Gráfico 3: A importância da participação de grupos.



Fonte: Google forms da pesquisa aplicada aos cursistas.



O estudo sublinha a importância da secretaria escolar na gestão educacional, indicando que uma rede colaborativa entre secretarias escolares pode melhorar a eficiência administrativa e operacional. A colaboração e o compartilhamento de boas práticas entre as secretarias padronizam procedimentos e otimizam recursos. A criação da Rede Colaborativa Secretaria 365 Dias exemplifica essas ideias, oferecendo capacitação contínua e aprimorando processos internos em conformidade com a legislação.

Os dados extraídos desta pesquisa refletem a percepção positiva dos secretários escolares em relação à formação continuada. Eles concordam que essa formação contribui significativamente para a capacitação e desenvolvimento profissional, promovendo maior segurança em suas funções. Além disso, os resultados reforçam a valorização da participação em eventos de atualização, que oferecem oportunidades para adquirir conhecimentos e trocar experiências.



Por fim, ressaltamos que os recursos digitais desempenham um papel crucial na formação continuada, permitindo o acesso a informações relevantes e práticas. Esta pesquisa fornece uma base sólida para discussões mais amplas sobre a formação contínua de secretários escolares, com potencial para impulsionar práticas educacionais inovadoras, atualizadas e eficazes, beneficiando tanto estudantes quanto profissionais já atuantes no mercado educacional.

Referências bibliográficas:

BRASIL, INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2022. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 12 07. 2023

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Deliberação CEE nº 388, 08 de dezembro de 2020. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/ducações/D_2020-388.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOSTGATOR. Hospedagem de sites. Disponível em: <https://www.hostgator.com.br/hospedagem-de-sites>. Acesso em: 5 jul. 2023.

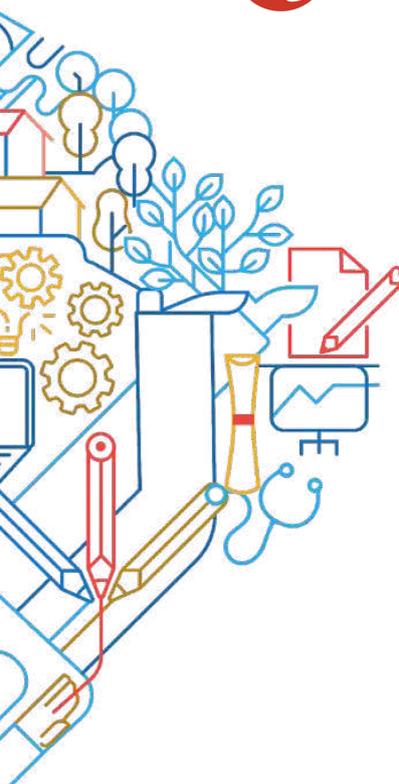
LÜCK; HELOÍSA. Dimensões da gestão escolar e suas competências. 1. Ed. Curitiba: Positivo, 2009.

NÓVOA, A.. As ciências da Educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) Pedagogia, ciência da Educação? São Paulo, Cortez, 1996.

PARO, V. H.. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. São Paulo, 1998.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento, 2014.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM DISPUTA PELA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA CULTURA DO TRABALHO¹

PROFESSIONAL EDUCATION IN DISPUTE FOR
THE CONSTRUCTION OF A NEW WORK CULTURE

Guilherme Brandt de Oliveira²

Palavras-chave: Educação Profissional; Cultura do Trabalho; Empreendedorismo; Trabalho Associado; Economia Solidária.

Keywords: Professional Education; Work Culture; Entrepreneurship; Associated Labour; Solidarity Economy.

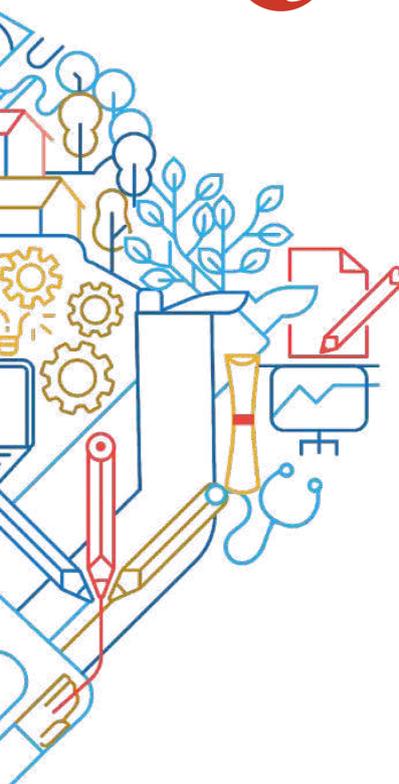
A educação profissional é um lócus privilegiado para visualizar e analisar como se apresenta a cultura do trabalho na sociedade atual. Com efeito, há sobre ela uma disputa: a burguesia visa operacionalizá-la para a perpetuação de sua hegemonia e da reprodução ampliada do capital, baseados na exploração do trabalho; e a classe trabalhadora busca as frestas existentes para questionar radicalmente o *status quo* e apontar para a construção de outro sistema e outro trabalho possíveis. No presente estudo, fruto de doutorado atualmente em curso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, temos como objetivo central discutir como, frente à crise do trabalho assalariado, apresenta-se a disputa pela cultura do trabalho nas instituições de educação profissional. Como objetivos secundários, veremos como se dão os movimentos de duas manifestações existentes de projetos orgânicos às classes fundamentais: o empreendedorismo e o trabalho associado em empreendimentos de economia solidária. Para esta análise da realidade, a partir de uma revisão bibliográfica, nos valeremos do materialismo histórico-dialético e suas categorias enquanto método, a fim de compreendê-la em sua concretude.

O século XX, segundo Frigotto (2001, p. 75-76), ficou marcado pela constituição da sociedade salarial, com o emprego garantindo certo grau de inserção social e o trabalho sendo compreendido enquanto direito – embora isto tenha ocorrido apenas marginalmente em sociedades da periferia do capitalismo, como é o caso do Brasil. No final de tal século, entretanto, houve mais uma crise do capital, o qual, objetivando manter suas taxas de lucro, reagiu atacando os direitos e conquistas dos trabalhadores, levando, assim, a “um tempo de insegurança ou ameaça do desemprego estrutural ascendente e de precarização do emprego” (FRIGOTTO, 2001, p. 76), onde as “reformas do Estado, sob a tríade desregulamentação/flexibilização, autonomia/descentralização e



¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pedagogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Alvorada. Correio eletrônico: oliveira.gbrandt@gmail.com



a privatização, são, em verdade, políticas oficiais de desmonte da sociedade-salarial e da limitada estratégia de uma sociedade integradora” (FRIGOTTO, 2001, p. 77). Segundo o mesmo autor, foi, desta maneira, gerado um cenário marcado pela desestabilização dos trabalhadores estáveis; pela instalação da precariedade no emprego; e pelo aumento crescente dos sobrantes. (FRIGOTTO, 2001, p. 78).

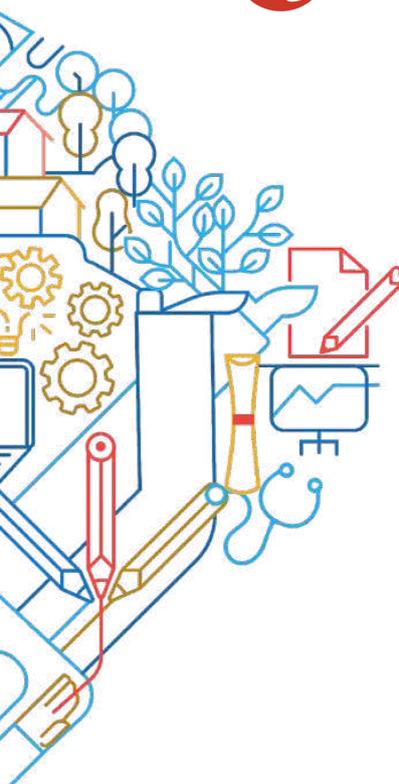
É com tal conjuntura do mundo do trabalho, a qual vai se aprofundar e agudizar nestas primeiras décadas do século XXI, que se confronta a educação profissional. No Brasil, embora numericamente hegemônica pela iniciativa privada e pelo complexo que é o Sistema S, é notável uma recente expansão quantitativa e qualitativa da oferta em instituições públicas, estando evidente, hoje, se tratar de campo em disputa – uma da qual a classe trabalhadora não pode abrir mão. Dentre tantas disputas, destacamos aqui a referente à cultura do trabalho, compreendida como “um conjunto de práticas, valores e conhecimentos que se materializam no processo de trabalho propriamente dito, conjunto esse que se plasma não só nas relações de mercado, como também nas relações de convivência internas e externas ao empreendimento” (TIRIBA, 2001, p. 343). Ressaltando o caráter dialético de tal conceito, Tiriba e Sichi (2011, p. 260) afirmam: “os grupos humanos trabalham de acordo com uma determinada cultura e, ao trabalhar, produzem cultura”. Logo, as instituições de educação formal não produzem autonomamente uma determinada cultura do trabalho; porém, nelas, em diálogo com as relações sociais de produção, ocorre a internalização (MÉSZAROS, 2005), em um processo no qual há aceitações, legitimações, resistências, confrontações e construção de novas sínteses por parte dos sujeitos. Reafirma-se, assim, o desafio imposto às instituições de educação profissional: para qual trabalho estão elas formando frente à crise do trabalho assalariado? Para a resignificação proposta pelo capital de um trabalho empreendedor, individualista e precário? Para a associação coletiva que, mesmo com suas contradições, emerge da experiência de luta da classe trabalhadora? E de que forma? Passiva ou criticamente? Subordinada ou emancipatória?

A formação de sujeitos empreendedores é um movimento da sociedade capitalista atual com o objetivo de sua manutenção e reprodução. De acordo com Ferraz e Ferraz (2022), se, quando de sua concepção original, empreendedorismo era um conceito atrelado aos detentores da riqueza e dos meios de produção, recentemente ocorre o chamado pelas autoras de deslocamento de classe. Desta maneira, induz-se agora à classe trabalhadora a aceitação da precarização de suas condições de trabalho, sob as aparências – apenas ilusórias – de liberdade de se trabalhar sem patrão e de autonomia individual para organizar seu próprio processo de trabalho. Como demonstra Ferraz (2019, p. 99), há um esforço claro do capital para toda força de trabalho assumir para si tal espírito empreendedor, de forma que ela “internalize e externalize, em sua atividade laboral, as práticas desejáveis pelo capital de acordo com o papel que venha a desempenhar na divisão social (e internacional) do trabalho”. Para a mesma autora (FERRAZ, 2019, p. 198-199), trata-se de uma ação intencional dos ideólogos do capital para se construir uma noção amplamente aceita de que “não há mais patrões e empregados, todos podem ser capitalistas, não há mais contradições. Sobretudo, não haveria luta de classes, pois todos desejariam a mesma coisa: mobilidade social, prestígio

no mercado, menos Estado e mais liberdade”. Castro, Gawryszewski e Dias (2022, p. 9) vão falar como o empreendedorismo, enquanto uma ideologia, é resposta central da burguesia à crise do capitalismo, pois ele atua na subjetividade da classe trabalhadora, fazendo com que os sujeitos desta não se reconheçam em sua condição de classe. Nas instituições de educação profissional, espaços de formação para o trabalho em sentido estrito (SOUZA, 2002, p. 53-54), há grande investimento por parte de agentes do capital para a inserção do empreendedorismo. Dessa forma, elas vêm sendo tomadas de assalto, em grande volume, por esta perspectiva: no currículo dos mais variados cursos; em parcerias institucionais com aparelhos privados de hegemonia, como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e organizações do chamado “terceiro setor”. Isto vem ocorrendo, grosso modo, de forma acrítica, como se fosse algo neutro, isento, apenas um conjunto de técnicas e comportamentos de gestão. Afirmamos o contrário: trata-se de projeto gestado pelo capital e a ele organicamente associado.

Frente à mesma crise do trabalho assalariado, a qual empurrou milhões de pessoas ao desemprego, começaram a surgir experiências organizadas pelos próprios trabalhadores para, associativamente, garantir a sua própria existência. Evidenciando como o movimento do real é marcado por contradições, vê-se que, do enfraquecimento do trabalho frente ao capital, surgiram iniciativas de resistência com o potencial de construir uma alternativa ao sistema capitalista. Novaes (2021, p. 335) vai afirmar: “A era da barbárie abriu um novo ciclo de lutas pelos trabalhadores em todas as partes do globo terrestre. No Brasil, a economia solidária faz parte dessas lutas travadas pela classe trabalhadora mais pauperizada”. Embora a ela haja críticas, como as elaboradas por Wellen (2009), entendemos ser necessário ler a realidade de forma dialética, percebendo a economia solidária como organicamente ligada à classe trabalhadora, com significativa abrangência quantitativa e qualitativa. Neste sentido, a partir da chave da contradição, Gaiger (2004, p.828), ao falar sobre a economia solidária, diz: “ao mesmo tempo que estimula maior funcionalidade do sistema, ela fortalece ou suscita a constituição de novos atores coletivos, portadores de uma crítica teórica, política e filosófica à ordem social atual, e de um projeto de substituição global”. Consideramos, assim, suas maiores potências a constituição de saberes na prática do trabalho democraticamente gerido pelos próprios trabalhadores, bem como sua atuação enquanto movimento social organizado. Neste sentido, a autogestão e o trabalho associado “são uma forma de resistência ao desemprego e podem contribuir com a formação e articulação da classe trabalhadora no enfrentamento ao capital” (WIRTH; FRAGA; NOVAES, 2011, p. 206). A educação profissional, integrada a este prisma, move-se na tendência de, a um tempo, questionar a naturalização das relações sociais de produção e a exploração do trabalho; indicar a existência de outra forma de se trabalhar, já viva nas franjas do capitalismo; e apontar para a construção de outro sistema. Apesar de observado em escala menor que o empreendedorismo, isto ocorre no presente em diversas instituições educativas, principalmente através de ações que dialogam com os atores reais da economia solidária.





Concluimos, com base no exposto, que a crise do trabalho assalariado vem abrindo um espaço na educação profissional, sobre o qual o capital tem avançado intensamente para ocupar com a cultura do trabalho empreendedor, associada a uma pretensa positividade que, na essência, é mais uma mistificação da realidade. À classe trabalhadora cabe confrontar e negar em sua inteireza tal avanço e, na lógica de disputa de espaços, apresentar uma proposta sua. A cultura do trabalho associado e a economia solidária carregam consigo, por sua vinculação orgânica com os que vivem do trabalho, o potencial de assumir este papel. Para atingir tal potencial, é necessária uma educação profissional na perspectiva da formação humana integral, de forma a perceber as mediações associadas às classes fundamentais da produção, reconstituir a totalidade social e, assim, interpretar a realidade com vistas à sua transformação. Por fim, afirmamos que a natureza de uma nova cultura do trabalho, diferente da constituída sob o assalariamento, não está pacífica. Esta diferença pode se tratar tanto de uma mudança aparente, porém mantendo a subalternidade através da resignificação da lógica capitalista, quanto de uma transformação em sua essência. Esta só se fará possível através da agência de trabalhadores organizados rumo à construção de uma sociedade sem classes.

Referências bibliográficas:

CASTRO, Matheus Rufino; GAWRYSZEWSKI, Bruno; DIAS, Catarina Azevedo. A ideologia do empreendedorismo na Reforma do Ensino Médio brasileiro. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-25, 22 jul. 2022.

FERRAZ, Janaynna de Moura. **Para além da inovação e do empreendedorismo no capitalismo brasileiro**. 2019. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

FERRAZ, Janaynna de Moura; FERRAZ, Deise Luiza da Silva. Do espírito do capitalismo ao espírito empreendedor: a consolidação das ideias acerca da prática empreendedora numa abordagem histórico-materialista. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, RJ, v. 20, n. 1, p. 105–117, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 71–87, 2001.

GAIGER, Luiz Inácio. A Economia Solidária e o Projeto de Outra Mundialização. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 47, no 4, p. 799-834, 2004. MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. NOVAES, Henrique. Economia Solidária. In: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (orgs.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil**. Campinas:Autores Associados, 2002.

TIRIBA, Lia. **Economia Popular e Cultura do Trabalho**: Pedagogia(s) da produção associada. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

TIRIBA, Lia; SICHI, Bruna. Os trabalhadores e a escola: de olho na(s) cultura(s) do trabalho. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Trabalho e Educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro; Niterói: Editora da UFF, 2011.

WELLEN, Henrique André Ramos. **Para a crítica da “Economia Solidária”**. 2009. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

WIRTH, Ioli Gewehr; FRAGA, Laís; NOVAES, Henrique Tahan. Educação, Trabalho e Autogestão: limites e possibilidades da Economia Solidária. In: BATISTA, Eraldo Leme; NOVAES, Henrique Tahan (orgs.). **Educação e reprodução social: as contradições do capital no século XXI**. Bauru: Canal 6, 2011.





JOGOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: FUNDAMENTAÇÃO E VIVÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES CARIOCAS



GAMES IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: BASIS AND PEDAGOGICAL
EXPERIENCE IN THE CONTINUING TRAINING OF CARIOCA TEACHERS



Guilherme Brandt de Oliveira²

Palavras-chave: Educação Profissional; Cultura do Trabalho;
Empreendedorismo; Trabalho Associado; Economia Solidária.

Keywords: Professional Education; Work Culture;
Entrepreneurship; Associated Labour; Solidarity Economy.

Resumo: A metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ) foi utilizada no curso para docentes de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). No percurso dessa formação, foi produzido um e-book de jogos pedagógicos, buscando a promoção de uma abordagem educativa que estimulasse a participação ativa dos alunos, a resolução de problemas, o trabalho em equipe e a aplicação prática de conhecimentos linguísticos visando ao aperfeiçoamento profissional. Deste modo, o objetivo principal deste estudo é oportunizar a vivência em jogos pedagógicos para o ensino do componente Língua Portuguesa a fim de inspirar práticas a serem realizadas pelos professores nas escolas públicas cariocas. Conclui-se que a metodologia ABJ pode ser um recurso pedagógico eficiente para auxiliar os docentes em suas práticas diárias porque, com a utilização de jogos, os discentes são colocados em posição de protagonismo.

Palavras-chave: Formação Continuada do Professor; Língua Portuguesa e
Literatura Brasileira; Ensino.

Introdução

*“A curiosidade, o que é diferente e se destaca no entorno, desperta emoção.
E, com emoção, se abrem as janelas da atenção, foco necessário
para a construção do conhecimento”.*

(José Moran)

O objetivo do curso para docentes de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) é acessar conteúdos teóricos e observar

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pedagogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Alvorada. Correio eletrônico: oliveira.gbrandt@gmail.com

experiências pedagógicas para a promoção de momentos de reflexões e realização de oficinas de práticas de ensino em seus diversos contextos sociais, culturais e humanos (territorialidades).

Dentre as oficinas realizadas no ano de 2023, uma teve como foco a metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ). Isso porque, “Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (gamificação) estão cada vez mais presentes na escola e são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real” (Moran, 2018, p.21).

Com base na teoria da ABJ, foi produzido um *e-book* de jogos pedagógicos, buscando a promoção de uma abordagem educativa que estimulasse a participação ativa dos alunos, a resolução de problemas, o trabalho em equipe e a aplicação prática de conhecimentos linguísticos. Essa metodologia lúdica proporciona um ambiente de aprendizagem mais motivador onde os estudantes podem experimentar, errar, aprender com os erros e desenvolver habilidades do componente Língua Portuguesa de forma mais significativa e duradoura. Afinal, “[...] em espaços nos quais os professores assumem a centralidade do processo e se apresentam como detentores de todo o conhecimento, acaba-se por impossibilitar a participação mais ativa dos estudantes e, ainda, reinstaura o medo de errar, de arriscar e de participar” (Camargo; Daros, 2018, p.32).

O Edital SMA N.º 159 (Rio de Janeiro, 2012) regulamenta o concurso público para provimento de cargo de Professor I – Língua Portuguesa, e estabelece que o docente deve “Manter-se em permanente atualização pedagógica, visando ao aperfeiçoamento profissional” (p.3). Parte dessa atualização é promovida por meio de percurso formativo institucional presencial, nos quais professores participam de oficinas que intenciam refletir sobre as práticas discentes. Dessa forma, para acessar a teoria, vivencia-se a prática de propostas pedagógicas para alcançar as habilidades contempladas no currículo de Língua Portuguesa.

Parte-se da premissa de uma possível ausência ou pouco uso de jogos que possuam intencionalidade pedagógica curricular para propiciar a reflexão crítica e inspirar a aplicação efetiva desse recurso que se fundamenta nas metodologias ativas (Moran, 2018; Daros; Carmargo; 2018) e nas orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

Objetivos

Objetivo central

Oportunizar a vivência em jogos pedagógicos para o ensino do componente Língua Portuguesa a fim de inspirar práticas a serem realizadas pelos professores nas escolas públicas cariocas.

Objetivos secundários

Tornar o ensino de Língua Portuguesa mais envolvente, significativo e efetivo. Promover o protagonismo juvenil, alcançando, além das habilidades do currículo de Língua Portuguesa, o desenvolvimento de competências socioemocionais.





Referencial Teórico E Procedimentos Metodológicos

Como competências gerais da Educação Básica, a BNCC (Brasil, 2018), no item 9, coloca que é necessário:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (p. 10).

Destarte, existe um grande esforço por parte dos educadores para o estabelecimento de uma educação que coloque o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem e, nesse esforço, as metodologias ativas ganham mais espaço e têm seu valor cada vez mais reconhecido.

Segundo Huizinga, “[...] o jogo não é vida ‘corrente’ nem vida ‘real’. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (2007, p.11). Assim, são consideradas as teorias conceituais de jogos (Antunes, 1998; Huizinga, 2007) e dos fundamentos do design de jogo (Salen; Zimmerman, 2012).

Por meio da ludicidade do uso de jogos em sala de aula, reitera-se a importância de métodos de ensino que incentivem a proatividade e criatividade dos estudantes a partir do uso de metodologias ativas (Moran, 2018; Daros; Carmargo, 2018).

Para a fundamentação do contexto da formação continuada, base substancial para a realização desta pesquisa, posto que todos os produtos de jogos foram construídos para promover as oficinas com os professores cariocas, observam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019).

Como processo metodológico, o presente estudo parte de uma prática vivenciada,

caracterizando-se em uma pesquisa de *estudo de caso* (Santos, 2009). Também, pode ser tomado como *pesquisa-ação* (*Ibidem*), pois buscar fomentar ações práticas ao inspirar a aplicação das propostas contempladas no percurso da investigação.

Conclusão

Conclui-se que a metodologia ABJ pode ser um recurso pedagógico eficiente para auxiliar os docentes em suas práticas diárias porque, com a utilização de jogos, os discentes são colocados em posição de protagonismo. Assim, os alunos são incentivados a resolverem, não só, questões interpessoais, como também, questões linguísticas e quaisquer outras que aparecerem no transcurso da atividade.

Porque, nas formações de professores, a aceitação das propostas de atividades com jogos desenvolvidos com intenção pedagógica foi muito boa, um *e-book* com jogos voltados para o desenvolvimento e o aprimoramento de habilidades de Língua Portuguesa está sendo montado. Essa ação tem como intenção a oferta de

um cardápio de jogos para que os professores possam escolher as opções que melhor conversam com seu território e que mais engajam as turmas. Assim, inspira-se práticas que desafiem e estimulem os alunos.

Referências bibliográficas:

ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2019.

DAROS, Thuinie; CAMARGO, Fausto. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludere: o jogo como elemento da cultura*. SP: Perspectiva, 2007.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lillian; MORAN, José (Org). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em:

<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2019.

Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Administração - SMA-RJ. Concurso público para provimento de cargo de Professor I – Língua Portuguesa, do quadro permanente de pessoal do município do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro: SMA, 2012. Disponível em: https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/13001360/4328876/01_EDITAL_lingua_Portuguesa_revisado_SME_PUB_PORT12.pdf. Acesso em 22 out. 2023.

SANTOS, Izequias Estevam. *Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica*. 6ª ed. Niterói, RJ: Editora Impetus, 2009.





RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA DE ENSINO ORIENTADA DE ÁCIDOS E BASES MINISTRADA POR UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO

EXPERIENCE REPORT OF A GUIDED TEACHING PRACTICE
ON ACIDS AND BASES TAUGHT BY A TEACHER IN TRAINING

Ingryd Horrana dos Reis Farias¹

Fernanda Araújo de França²

Resumo

Este trabalho abordará a experiência de uma aula de ácidos e bases ministrada por uma professora em formação para o primeiro ano do Ensino Médio de Alimentos do Instituto Federal de Brasília Campus Gama. Além de abordar a importância da experiência da aula para a formação de professores.

Palavras-chave: experiência; ácidos; bases; aula; formação de professores.

Summary

This work will address the experience of an acids and bases class taught by a teacher in training for the first year of High School Food at the Federal Institute of Brasília Campus Gama. In addition to addressing the importance of the classroom experience for teacher training.

Keywords: experience; acids; bases; classroom; teacher training.

Introdução

O conteúdo de Ácidos e bases faz parte das temáticas trabalhadas no primeiro ano do Ensino Médio e é um tema presente durante a vida cotidiana das pessoas. Embora esses conceitos façam parte da vida das pessoas, as informações espalhadas por aí muitas vezes estão incorretas, ou não tratam o assunto com a devida seriedade. É aí que entra a importância do tema no currículo das aulas de química, desconstruir conceitos incorretos pode salvar a vida de uma pessoa.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) os problemas de ciências da natureza devem ser contextualizados usando situações reais ou simuladas para o ensino (PCNEM página: 20). Como exemplo disso temos a falsa ideia de que bases não são corrosivas e coisas semelhantes. No entanto, elas podem ser sim perigosas e causar riscos à saúde. Muitos produtos de limpeza tem pH básico. Esse é um dos motivos pelo qual a aula de ácidos e bases é tão importante. Um exemplo de um caso onde um produto básico foi prejudicial à saúde é o caso de Lucilene Martins, que perdeu a visão enquanto fazia sabão. Ela conta que já estava acostumada com o procedimento e tinha conhecimento dos riscos da soda cáustica.

¹Estudante de Licenciatura em Química (IFB): fordosol.11@gmail.com

²Mestre em Educação em Ciências e Matemática (UFG) Correio Eletrônico: fernandaaf@discente.ufg.br

Mas um pequeno descuido causou o acidente (Record TV Goiás 2019).

Este trabalho abordará a experiência de uma aula ministrada por uma professora em formação para o primeiro ano do Ensino Médio de Alimentos do IFB Campus Gama.

Metodologia

A aula iniciou com um questionário. A ideia era que os estudantes escrevessem a primeira ideia que viesse a mente deles sobre ácidos e bases. As perguntas feitas estão listadas a seguir:

“O que vem na sua mente quando lê a palavra ácido?” “Consegue citar algo que seja ácido?” “Sabe qual a característica dessas substâncias?” “E a base?”

“Cite algo que seja básico.”

“Sabe alguma características dessas bases?”

Os alunos tiveram tempo para pensar e responder as perguntas. Ao final desse tempo a aula expositiva foi iniciada. Para a parte expositiva da aula, um slide foi utilizado nele continham informações sobre o conceito de ácidos e bases, as nomenclaturas e a tabela de pH. Durante toda a aula os estudantes foram incentivados a contribuir com a construção do conteúdo. Esse incentivo foi feito através de perguntas norteadoras que visavam entender o conhecimento prévio, para então relacionar o que eles traziam de informação com o conteúdo. Após a explicação, os estudantes resolveram questões de nomenclatura dos ácidos, das bases, junto com a licencianda. Enquanto a aula acontecia algumas perspectivas daquilo que eles achavam ser um ácido ou uma base foram evidenciadas e ficaram ainda mais claras durante a análise das respostas do questionário.

Resultados e discussão

Durante a aula os estudantes contribuíram. Algumas das respostas para o que eles pensavam que era um ácido, suas características e

exemplos foram: “Algo que corrói”, “vinagre”, “soda”, “ácido gástrico”, “ácido desoxirribonucleico”, “limão”, “pH”, “sabor azedo”, “ácido clorídrico”, “ácido sulfúrico” e muitas outras coisas semelhantes a essas.

Para as bases o resultado foi bem interessante. Analisando tanto as respostas do questionário quanto às ideias que foram expressas em sala de aula, a visão de base era de algo que não corrói, algo parecido com o pH neutro, ou simplesmente não tinham ideia do que se tratava. Algumas respostas para as questões relacionadas às bases foram: “base de unha”, “base de maquiagem”, “metais alcalinos”, “soda cáustica”, “suporte, aquilo que sustenta algo”, “as quatro operações”, “água”, etc.

Após a aula se observou que o tema proposto foi esclarecido para os estudantes. E as dúvidas principalmente em relação às bases foram respondidas de forma a esclarecer que as bases também podem ser corrosivas e estão presentes no dia a dia. As confusões a respeito do pH dos ácidos foram esclarecidas com o uso da tabela de pH presente no slide.



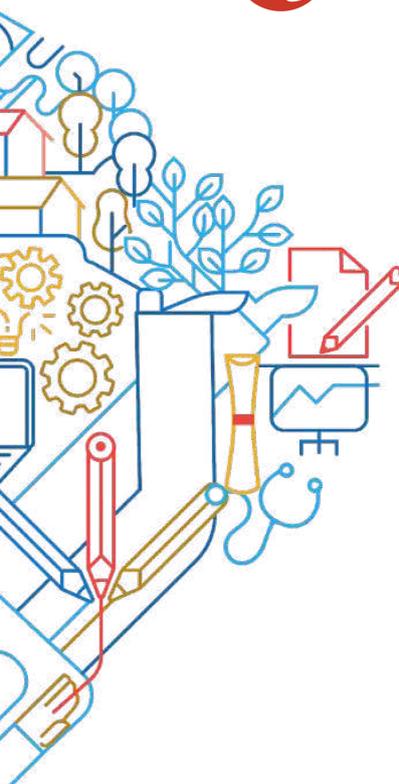


Considerações finais

A experiência da aula foi enriquecedora, principalmente para a licencianda. Ver a sala de aula por uma outra perspectiva traz lições que não poderiam ser ensinadas apenas na licenciatura. Essa experiência ensina tanto os alunos quanto os licenciandos. Ali há um ambiente de aprendizado mútuo, onde todos têm a oportunidade de falar e de serem ouvidos. A realidade envolve muito além da teoria. Envolve flexibilidade, para saber adequar o conteúdo às necessidades de uma turma, respeitar o tempo dos estudantes sem deixar ninguém para trás; moldar a fala a fim de ser melhor compreendido; saber escutar os estudantes e considerar a história de cada um; chamar a atenção quando necessário, não de forma a repreender ou oprimir os alunos mas para que naquele momento haja um melhor aproveitamento do tempo, e muitas outras coisas.

Referências bibliográficas:

RECORD TV GOIÁS. Riscos de manusear soda cáustica: mulher perdeu a visão ao fazersabão caseiro”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3IudxZwnLWE> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>



GESTÃO DO CONHECIMENTO COMO FERRAMENTA PARA A GESTÃO EDUCACIONAL

KNOWLEDGE MANAGEMENT AS A TOOL FOR
EDUCATIONAL MANAGEMENT

Isabel Carvalho Abreu¹

Amparo Villa Cupolillo²

Marco Antonio Harms Dias³

Palavras-chave: Reprodução cultural, Gestão Educacional,
Compartilhamento de informação

Essa pesquisa, de caráter qualitativo, tem origem na percepção de que as instituições educacionais públicas, muitas vezes, carecem de uma boa divulgação de suas realidades e produções internas para o público externo, gerando desinformação e baixa procura por parte da comunidade circunvizinha. Esta é uma realidade bastante comum, especialmente, no interior dos estados brasileiros. No Campus Avançado Ipameri - Instituto Federal Goiano, *locus* de realização da pesquisa, observamos esta situação, o que motivou maiores averiguações.

Por exemplo, durante as inscrições para o processo seletivo, observou-se que havia cidadãos que, sequer, sabiam sobre a gratuidade de cursos ofertados pelo Campus Avançado Ipameri – Instituto Federal Goiano, e, assim, buscou-se compreender, de forma interdisciplinar, as abordagens sociológicas que influenciam tais indivíduos, buscando na Gestão do Conhecimento estratégia para lidar com essas situações.

Vale destacar que a ISO 30.401:2018 informa que a prática da Gestão do Conhecimento não tem uma única definição aceita e nenhum padrão global, mas tem como finalidade apoiar as organizações para efetivamente promover e permitir a criação de valor através do conhecimento, destacando que podemos direcionar a Gestão do Conhecimento para as necessidades de cada instituição.

Segundo Batista (2012), a Gestão do Conhecimento é um método para mobilizar o conhecimento com a finalidade de alcançar os objetivos da organização e melhorar seu desempenho. Significa compromisso com a transparência; foco nos processos, em vez da hierarquia; uso e reuso eficaz de informações, conhecimentos e boas práticas de gestão; visão integradora; uso eficaz de novas tecnologias de informação e comunicação; e foco nas necessidades dos cidadãos.

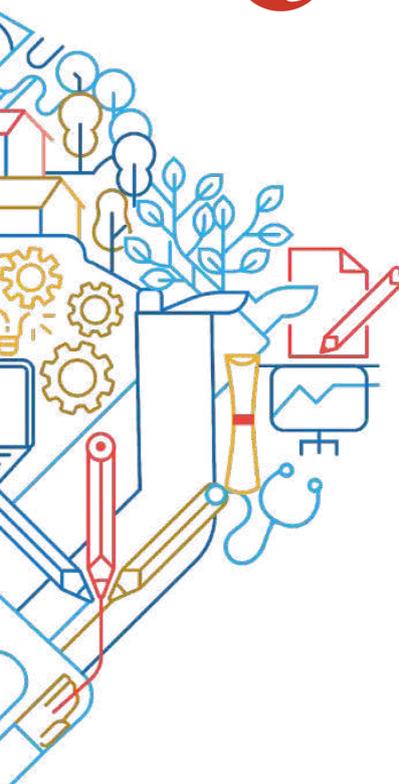
Logo o desenvolvimento da Gestão do Conhecimento no âmbito do Campus Avançado Ipameri é um método para fortalecer a imagem e a identidade do IF Goiano como instituição de ensino público que promove a educação profissional



¹ Mestranda em Educação (UFRRJ). Correio eletrônico: isabel.abreu@ifgoiano.edu.br

² Doutora em Educação (UFF). Correio eletrônico: amparo@ufrj.br

³ Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Correio eletrônico: marco.dias@ifgoiano.edu.br



e tecnológica de qualidade, pois se conhecimento é poder, o compartilhamento dos dados gerados é o fortalecimento da gestão pública educacional.

No atendimento aos cidadãos do processo seletivo observou-se que algumas pessoas ao fazerem a matrícula desconheciam a informação de que o Campus Avançado Ipameri – IF Goiano, é uma instituição pública, portanto sem ter taxa para matrícula ou mensalidade, mesmo estando claro em edital e em divulgação do Instituto a gratuidade do mesmo. Partindo desse contexto partiu a indagação dos motivos que fazem com que a comunidade sequer pense em tentar ingressar por considerar que o Instituto é uma instituição de caráter privado. Indagação que nos leva a pensar na influência do *habitus* sobre os prováveis indivíduos do Processo Seletivo.

Segundo Souza (2013, p. 2) *habitus* refere-se à incorporação de uma determinada estrutura social pelos indivíduos, influenciando em seu modo de sentir, pensar e agir, de tal forma que se inclina a confirmá-la e reproduzi-la, mesmo que nem sempre de modo consciente, agindo socialmente conforme os ditames de uma cultura dominante.

Bourdieu (2019, p. 165) afirma que a escola está predisposta a assumir uma função conservadora, já que a ação escolar de tipo tradicional serve automaticamente aos interesses pedagógicos das classes que necessitam da escola para legitimar, no âmbito da educação formal, a hegemonia de classe, dissimulando a seleção social sob as aparências da seleção técnica e legitimando a reprodução das hierarquias sociais pela transmutação das hierarquias escolares. Observa-se aí que há uma auto eliminação das classes desfavorecidas em função das classes dominantes (BOURDIEU, 2019, p. 186).

Tem-se uma superseleção de ingressantes antes mesmo da seleção, pois a (des) esperança subjetiva conduz o indivíduo a se excluir, dependendo diretamente das condições determinadas pelas oportunidades objetivas de êxito, próprias ao seu posicionamento na hierarquia sociocultural e econômica, de tal modo que acaba por desencorajar a identificação ou mesmo reforçar a resignação à exclusão (BOURDIEU e PASSERON, 2019, p. 191 e 192). Dessa forma, legitima-se a reprodução das hierarquias sociais em hierarquias escolares de acordo com o capital cultural do indivíduo (BOURDIEU E PASSERON, 2019, p.186).

Diante disso, a prática da Gestão do Conhecimento aplicada sobre a gestão educacional pode ser uma estratégia para contornar tal situação ao disseminar o potencial que a instituição tem a oferecer à comunidade local, no caso estudado, o Campus Avançado Ipameri. A ideia é que se faça uma gestão de informação de forma a desencadear a adesão da comunidade aos cursos e, para isso, partimos do pressuposto de que se os dados dos resultados institucionais forem repassados para a comunidade local, de forma mais simples do que se apresenta nas plataformas governamentais, de forma mais interativa, buscando salientar ser o Campus parte de uma instituição pública, com laboratório e biblioteca, pode-se permitir uma maior adesão da comunidade.

A gestão educacional, ao considerar a perspectiva de Bourdieu, pode buscar romper com esse padrão de reprodução e investir na igualdade de oportunidades, garantindo a todos os estudantes acesso a um ensino de qualidade e inclusivo.

Esta pesquisa teve como objetivo geral a análise de como se processam as informações institucionais educacionais estratégicas, no Campus Avançado Ipameri

- IF Goiano, à luz das concepções de educação e reprodução cultural, no âmbito da Gestão do Conhecimento. E como objetivos específicos aprofundou estudos acerca da educação e reprodução cultural, identificando nessas teorias elementos que auxiliaram na compreensão do problema de pesquisa; levantou o fluxo de informações associadas à qualidade educacional que circulam entre a comunidade do Campus Avançado Ipameri; relacionou a Gestão do Conhecimento na Administração Pública no âmbito da educação.

Teve como metodologia um estudo exploratório-descritivo. A técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista dirigida aos gestores, bem como a pesquisa documental. Quanto à técnica de análise de dados, aplicamos a análise de conteúdo, visando compreender como lidar com as comunicações para além dos seus significados.

Nas entrevistas as principais palavras utilizadas foram conhecimento, comunicação, instituição e divulgação, destacando que o conhecimento deve se tornar explícito para ter um maior alcance, para que possa ser examinado, aperfeiçoado ou compartilhado.

Entretanto, temos que sinalizar que simplesmente oferecer a informação por si mesma não é suficiente, pois devemos levar em conta a violência simbólica, uma vez que a informação pode ficar restrita a determinada classe social. Todavia, acreditamos no desenvolvimento democraticamente sustentável, no qual os indivíduos têm oportunidade de mudar suas condições socioeconômicas por meio da Educação.

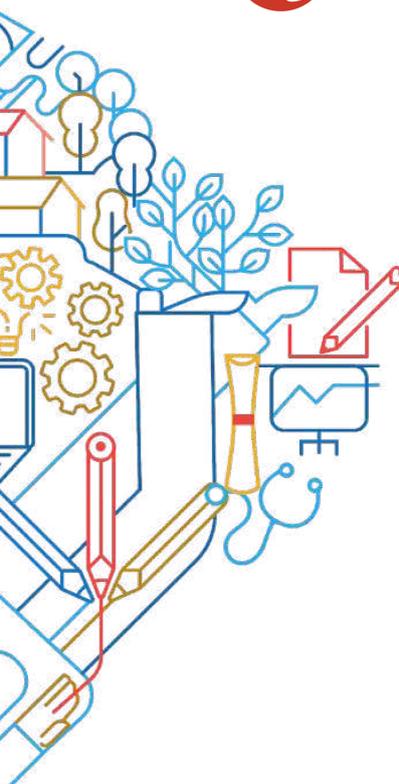
Para enfrentar essa violência simbólica acreditamos em uma educação libertadora (Freire, 1981), que desenvolva de forma integral o aluno para ser um agente atuante nas lutas socioeconômicas, que respeite o ser humano como pessoa, concedendo oportunidade de luta por melhores condições. Apostamos em mecanismos como o compartilhamento de conhecimento.

Acredita-se que a educação, como prática de liberdade, acontece na ação diante da consciência das limitações impostas pela sociedade, pois de acordo com Freire (1967) a educação é uma prática social livre e crítica, por meio da qual o indivíduo toma consciência da sua situação social. São homens que se reconhecem a si próprios, no transcurso da discussão, como criadores de cultura.

Outro fator que corrobora com a Educação libertadora é a colaboração das pessoas ou funcionários no alcance de resultados. Esse parece ser um desafio da Gestão do Conhecimento, que o capital humano compartilhe seus talentos (LACOMBE, 2011). Tal afirmação vai ao encontro da fala do entrevistado n. 3: “A primeira situação é a força de vontade, ele precisa querer, não adianta nós dizermos que é importante se ele não tiver consciência da importância dessa produção do conhecimento(...)”. Ou seja, a colaboração vai depender da motivação, conforme exposto pelo entrevistado n. 1.

Chiavenato (2016, p. 289) afirma que as organizações bem-sucedidas são aquelas que sabem conquistar e motivar as pessoas para que elas aprendam e apliquem seus conhecimentos na solução dos problemas e na busca da inovação rumo à excelência. O conhecimento não pode morrer em nós, precisa ser divulgado, como bem afirma o entrevistado n.3. Assim, somente através de pessoas a informação é interpretada e transformada em conhecimento (BHATI, 2000), ou como afirma Hirotaka e Nonaka (2008) a pessoa é a “criadora” do conhecimento e para o bom andamento





da instituição ela precisa querer ajudar os outros, ter essa motivação. Afinal, como afirma Freire (1967), educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.

É através do conhecimento das estruturas sociais que os indivíduos reivindicam a liberdade e utilizam a comunicação como uma ferramenta para romper com o senso comum, como mencionado por Miranda (2005). Assim, a comunicação se torna um instrumento para desafiar as convenções estabelecidas e promover a mudança social.

Após análise de como se processam as informações institucionais educacionais estratégicas, no Campus Avançado Ipameri - IF Goiano, foi ressaltado que o principal meio de comunicação utilizado para compartilhar conhecimento é o Sistema Unificado de Administração Pública - Suap, site e suas redes sociais, tendo em vista a praticidade de troca de informações. Enquanto as plataformas governamentais como Censo, Censup e Plataforma Nilo Peçanha não foram citadas em nenhum momento. Isso corrobora com o pensamento que o simples fato de estar público não é suficiente para ciência dos indivíduos e que quanto mais interativo o mecanismo utilizado para o compartilhamento de informação melhor é a aceitação da comunidade.

Dessa forma, acreditamos que as ações de Gestão do Conhecimento no Campus Avançado Ipameri podem levar a uma melhora da comunicação com a comunidade, mesmo que tenha influência da reprodução cultural, por meio do compartilhamento de dados estratégicos de forma mais interativa com a comunidade. Observamos também que os desafios estão, além da cultura social, no número restrito de servidores, motivação pessoal do servidor e falta de profissional especializado para a comunicação, como jornalista ou publicitário, conforme pontuado nas respostas dos entrevistados.

A comunicação é fundamental para a Gestão do Conhecimento, ela deve ser clara e objetiva, o conhecimento deve ser explícito, transmissível, porque aprendemos com a prática, com a repetição e com a técnica, sendo uma ferramenta para ressaltar a relevância de ensino de qualidade para a comunidade local, por meio da divulgação, pois apesar de Bourdieu (2019) afirmar que a educação é um espaço onde se reproduzem as desigualdades culturais e sociais, perpetuando as estruturas de poder e dominação, acredita-se, segundo Freire (1967), que a educação pode ser uma prática libertadora, ao promover ação diante da consciência das limitações impostas pela sociedade e essa conscientização muitas vezes significa o começo de uma posição de luta, ou seja, de resistência, de encontrar uma comunicação mais assertiva, que englobe todas as classes sociais.

Referências bibliográficas:

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

CHIAVENATO, Idalberto. Administração de Recursos Humanos: fundamentos básicos. 5a edição. São Paulo: Editora Atlas, 2016.

FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a liberdade. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

MIRANDA, Luciano. Pierre Bourdieu e o campo da comunicação: por uma teoria da comunicação praxiológica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. Gestão do Conhecimento, Bookman 2008.

ISO 30.401:2018 – Sistemas de Gestão do Conhecimento. Disponível em <<http://lillianalvares.fci.unb.br/phocadownload/Estudos/ISO%2030401.pdf>>. Acessado em 21/09/2023.

SOUZA, Leigh Maria de. O Conceito de Habitus e Campo: Princípios que sustentam o ethos docente da educação agrícola. Anais do II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal: IFRN, 2013.





A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS E O PLANEJAMENTO REVERSO: UMA OFICINA VOLTADA AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

TEACHER TRAINING FOR THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES
AND BACKWARD DESIGN: A WORKSHOP FOCUSED
ON PUBLIC EDUCATION TEACHERS

CATEGORIA DA APRESENTAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E EDUCADORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Joyce Frade Alves do Amaral¹

Mariana Soares da Silva Peixoto Belo²

Bianca Ramos Marins-Silva³

Marcelo Diniz Monteiro de Barros⁴

Palavras-chave: formação docente; metodologias ativas; planejamento reverso; professor reflexivo, tecnologia na educação.

Key-words: teacher training; active methodologies, backward design; reflective teacher; technology in education.

Introdução

Esse trabalho é um relato de experiência e tem o objetivo de apresentar o desenvolvimento de uma oficina ministrada aos docentes da rede pública realizada no evento VI SEPEP (Seminário de Professores da Escola Pública).

O propósito da oficina foi de contribuir para a formação continuada do professor, apresentar as metodologias ativas, em específico a sala de aula invertida e aprendizagem baseada em problemas, o planejamento reverso, como também levá-los a reflexão acerca de sua prática.

Com isso buscou-se identificar os conhecimentos prévios acerca da temática central tratada na oficina, na qual se denomina como “metodologias ativas” e ao final da oficina, buscou-se identificar o que os participantes aprenderam acerca dessa temática e como foi o processo de aprendizagem.

O foco foi perceber, por meio da análise processual da oficina, a relevância desses métodos para o processo de ensino e otimização da aprendizagem. tais como a aprendizagem baseada em problemas e a sala de aula invertida. Como forma de

¹Doutoranda pelo programa de pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde (IOC/Fiocruz).E-mail: joycefaa5@hotmail.com ² Professora adjunta do Departamento de Saúde Coletiva do Instituto Biomédico (UNIRIO). E-mail: mariana.belo@unirio.br ³Professora adjunta do Departamento de Saúde Coletiva do Instituto Biomédico (UNIRIO). E-mail: bianca.silva@unirio.br

⁴Professor do programa de pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde (IOC/Fiocruz), da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e da Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: marcelo.diniz@pucminas.br

conclusão, deve ser elaborado um planejamento reverso que desenvolva uma habilidade de aprendizagem traçada pelos docentes de acordo com suas respectivas disciplinas com o propósito de fazer sentido à realidade do aluno.

Nesse sentido, a teoria da aprendizagem significativa (Ausubel, 1982), pode contribuir para embasamento teórico desse trabalho. Segundo essa teoria, a aprendizagem deve estar relacionada de forma significativa com os conhecimentos prévios do aluno, resultando em uma aprendizagem mais efetiva e duradoura, ou seja, ela ocorre quando o aluno é capaz de relacionar o novo conhecimento com informações já existentes em sua estrutura cognitiva. Isso significa que o aluno precisa fazer conexões entre o que está sendo aprendido e o que ele já sabe, atribuindo significado e relevância ao conteúdo.

Para que a aprendizagem significativa ocorra é necessário que o conteúdo seja organizado de forma clara e estruturada para que o aluno consiga fazer as devidas conexões com seus conhecimentos prévios (Ausubel, 1982). Além disso, é importante que o aluno tenha motivação e interesse pelo tema, pois isso facilita o processo de aprendizagem. Essa teoria de aprendizagem tem sido amplamente utilizada no campo da educação, orientando práticas pedagógicas que visam estimular a participação ativa do aluno e a construção do conhecimento de forma significativa. Ao se basear nos conhecimentos prévios do aluno, a teoria da aprendizagem significativa contribui para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais personalizado e adaptado às necessidades individuais dos alunos.

Metodologia

Na intenção de promover uma aprendizagem que tenha sentido para o aluno e que seja aplicável a sua realidade, optamos por destacar na oficina as metodologias ativas. Metodologias ativas são abordagens de ensino que envolvem a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem (Morán, 2015). Ao invés de apenas receberem informações do professor e memorizarem conteúdos, os estudantes são incentivados a pensar criticamente, resolver problemas, realizar pesquisas, discutir ideias e trabalhar em projetos práticos.

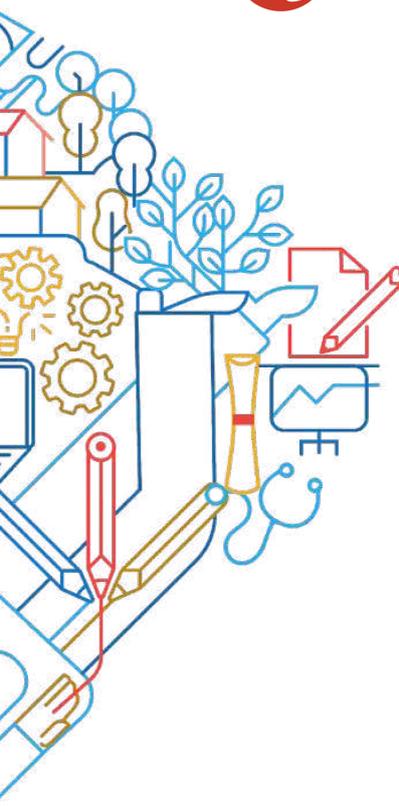
Podemos destacar vários tipos de metodologias ativas que podem ser aplicadas em sala de aula. Entretanto, nesse trabalho abordaremos a aprendizagem baseada em problemas e a sala de aula invertida.

Na aprendizagem baseada em problemas (PBL), os estudantes trabalham em grupos para resolver problemas reais, desenvolvendo habilidades de pesquisa, resolução de problemas e trabalho em equipe (Lopes et al., 2019). Já na sala de aula invertida, os alunos estudam o conteúdo em casa, através de vídeos, leituras ou outras atividades, e usam o tempo em sala de aula para discussões, trabalhos em grupo e esclarecimento de dúvidas (Valente, 2014).

Essas metodologias ativas têm como objetivo promover o engajamento dos estudantes, estimular o pensamento crítico e criativo, desenvolver habilidades de trabalho em equipe e preparar os estudantes para enfrentar desafios do mundo real (Morán, 2015).

Nessa perspectiva, o estudo possui abordagem qualitativa (Flick, 2009), cujo objetivo é observar e compreender os fenômenos durante o processo de construção





de conhecimento no desenvolvimento da oficina.

Sendo assim, a oficina teve a duração de 3h (três horas), e seguiu seis etapas:

Etapa1: Cada participante recebeu uma tabela SIAR. A tabela SIAR (Saber-Indagar-Aprender-Refletir) no ensino é uma ferramenta utilizada para a organização de informações e dados relacionados aos sistemas de avaliação do ensino (Assali, 2013).

Assim, em um primeiro momento os participantes preencheram:

- A. O que eu sei acerca das metodologias ativas?
- B. O que eu gostaria de saber acerca das metodologias ativas?

Após essa etapa, foi iniciada a etapa 2, cujo objetivo foi realizar um debate aberto sobre o questionamento: O que é um professor reflexivo?

Na etapa 3 foi apresentado o conceito de metodologias ativas, como ocorre a aprendizagem segundo a pirâmide de

William Glasser (Carotenuto & Otaviano, 2020) e a perspectiva da Teoria da Aprendizagem Significativa como arcabouço teórico para o desenvolvimento das aulas.

Na etapa 4 foi apresentado o passo a passo da aprendizagem baseada em problemas através do exemplo de aplicação em sala de aula por meio de um artigo científico (Amaral & Barros, 2023) e da sala de aula invertida.

Na etapa 5 foi apresentada a definição e as características do planejamento reverso.

O planejamento reverso é um método utilizado para estabelecer metas e objetivos a partir de um resultado final desejado (Wiggins & McTIGHE, 2019). Ao invés de começar com um plano inicial e definir passos intermediários, o planejamento reverso parte do ponto de chegada e trabalha retroativamente para determinar os passos necessários para alcançá-lo. Nessa perspectiva, como atividade final da oficina, cada professor desenvolveu um planejamento reverso de acordo com sua disciplina de formação.

O planejamento contará com as seguintes informações:

- A. Quais as aprendizagens desejadas para a aula?
- B. Quais as evidências aceitáveis para verificar se a aprendizagem foi efetiva?
- C. Quais atividades de aprendizagem devem ser realizadas para atingir os resultados esperados?

Após a elaboração do planejamento reverso será feito um debate acerca do que foi produzido por cada docente e para finalizar, como etapa 6, os participantes preencherão os últimos questionamentos da tabela SIAR.

As últimas questões serão:

- A. O que eu aprendi sobre as metodologias ativas?
- B. Como eu aprendi sobre metodologias ativas?

Com as respostas será possível identificar as necessidades do docente acerca dos métodos de aprendizagem para que se possa pensar em formações que forneçam subsídios para a melhoria da prática desse professor. A análise das etapas 1 e 6 serão realizadas por meio da análise de conteúdo (Bardin,2011)

Resultados e discussão

A oficina foi realizada do dia dezessete de julho de dois mil e vinte e três (17/07/2023) no campus da Universidade de São Paulo na modalidade presencial. Foram inscritos vinte e nove (29) participantes, mas compareceram apenas três (3), o que pode ser explicado pela dificuldade de locomoção e acesso à universidade, como também as condições climáticas no dia e abaixo temperatura. Por conta disso, cabe chamar a atenção para a possibilidade de ofertar o evento também de forma online, pois assim facilitaria o acesso e possibilitaria a participação de um maior número de docentes.

Na etapa 1, a qual preencheu a tabela SIAR, foi possível notar que os docentes tinham conhecimentos acerca das metodologias ativas, conforme pode ser observado no quadro 1:

Quadro 1: Conhecimento prévio acerca das metodologias ativas:

Conhecimento prévio acerca das metodologias ativas		
	O que eu sei acerca das metodologias ativas?	O que eu gostaria de saber acerca das metodologias ativas?
Docente1	Processo dinâmico	Métodos para aperfeiçoar o trabalho em sala de aula
Docente2	Aluno Protagonista	Conhecimento técnico
Docente 3	Ações Práticas	Mais engajamento docente para o uso das metodologias ativas

Os três docentes relataram que é algo dinâmico, como também que proporciona o protagonismo ao aluno. Além disso, a docente 3 chamou a atenção acerca da necessidade dos demais docentes buscarem conhecimentos sobre as metodologias ativas, sendo um método agregador em sala de aula. Assim foi possível perceber que o conceito de metodologias ativas já fazia parte

do conhecimento prévio dos participantes (Ausubel, 1982).

Nas etapas 2, 3, 4 e 5, por meio da minha observação enquanto palestrante e avaliadora do processo (Ausubel, 1982), os docentes foram bem participativos e engajados no desenvolvimento das atividades propostas.

Não foi possível realizar a análise do planejamento reverso pois o tempo da oficina limitou-se a 3 horas, e por conta disso realizamos um breve debate acerca da realização da atividade. Os professores participantes demonstraram satisfação e aplicabilidade do planejamento reverso em suas aulas, e a docente 3 salientou: “ – *Amei a formação, obrigada pela entrega!*”. Dessa forma, foi possível notar a pertinência e relevância da oficina na formação dos participantes.





Ao final, os participantes foram convidados a preencher as duas últimas perguntas da tabela SIAR, conforme exposto no quadro 2:

Quadro 2: O aprendizado acerca das metodologias ativas



O aprendizado acerca das metodologias ativas		
	O que eu aprendi sobre as metodologias ativas?	Como eu aprendi sobre metodologias ativas?
Docente 1	Ressignificar meu método de ensino	Por meio da prática
Docente 2	Aprendizagem baseada em problemas, planejamento reverso, metodologias ativas	Processo contínuo e o docente mediador do processo de construção de conhecimento
Docente 3	Metodologias ativas contribuem para a melhoria do aprendizado	Compreensão mais eficaz na coletividade

De acordo com o relato dos docentes participantes, foi possível perceber que os mesmos compreenderam que as metodologias ativas são métodos que quando bem organizados e planejados, podem contribuir para a facilitação do processo de aprendizagem, e que pode se tornar mais eficaz quando é realizado de forma dinâmica, na coletividade e com a mediação do professor.

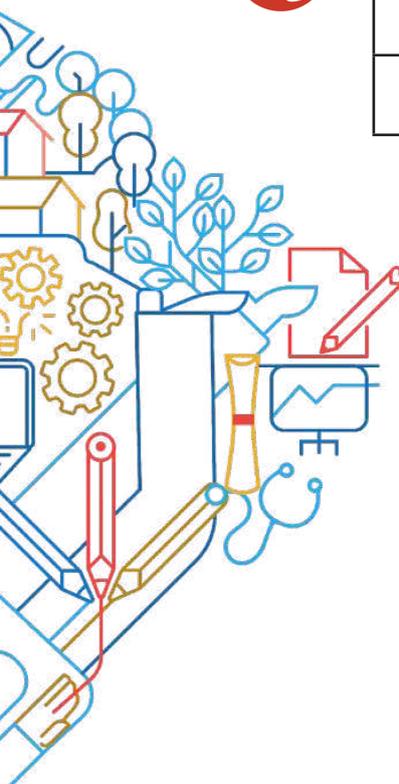
Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo principal demonstrar uma oficina promovida aos docentes da educação pública participantes do evento VI SEPEP. O foco foi apresentar as metodologias ativas, como a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em problemas como estratégia de ensino, utilizando o planejamento reverso como instrumento organizador do ensino. Nesse sentido, almeja-se uma reflexão sobre o uso dessas estratégias para melhorias da prática de ensino.

As metodologias ativas podem ser entendidas como uma abordagem educacional que coloca o aluno como protagonista do seu próprio aprendizado. Ao invés de apenas receber informações dos professores de forma passiva, o aluno é motivado a participar ativamente das atividades, a refletir sobre os conteúdos estudados e a desenvolver habilidades de autogestão do seu conhecimento. Contudo, pode-se dizer que as metodologias ativas promovem uma aprendizagem mais participativa, significativa e autônoma, potencializando o desenvolvimento integral dos alunos.

Dessa forma, cabe chamar a atenção acerca da necessidade de se promover formações para o docente, para que o mesmo esteja cada vez mais instrumentalizado com os diversos métodos de ensino, agregando de maneira positiva a sua atuação em sala de aula e resultando na formação de cidadãos ativos e reflexivos na sociedade.

Além disso, devido a baixa adesão de participantes em relação à quantidade de inscritos, cabe salientar a necessidade de se traçar estratégias que possam permitir e facilitar a participação de profissionais de diferentes regiões. Assim, como sugestão de



estratégia, entendemos que a oferta da formação também na modalidade online poderá facilitar a adesão dos docentes com dificuldades de locomoção, atingindo assim um maior público e difundindo saberes que são importantes para a formação docente que poderão impactar positivamente na aprendizagem dos estudantes.

Referências bibliográficas:

AMARAL, J. F. A.; BARROS, M. D. M. . Aprendizagem baseada em problemas sobre a dengue no ensino fundamental2: experiência em uma escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro. *Bio-grafia: escritos sobre la biología y su enseñanza*, p. 409 – 417 (2023).

ASSALI, Michael. “Aperfeiçoando o protagonismo do aluno.” Em:<http://opnorte1.blogspot.com/2013/05/aperfeiçoando-o-protagonismo-do-aluno.html>.(2013). Visitado em 11/07/2023.

AUSUBEL, David Paul. *A aprendizagem significativa*. São Paulo (1982). BARDIN, L.(2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

CAROTENUTO, Felipe Maluf, and OTAVIANO José Pereira. “Professores, metodologias ativas e a EAD: uma proposta prática da inversão da sala de aula utilizando a Pirâmide de William Glasser.” *Setor Educacional: Educação Média e Tecnológica, Educação Superior*. Tipo: Investigação científica (IC). Natureza: Planejamento de pesquisa. Categoria: Conteúdos e Habilidades. Uberaba/MG (2020)

FLICK, Uwe. “Desenho da pesquisa qualitativa.” *Desenho da pesquisa qualitativa*. (2009). 164-164.

LOPES, Renato Matos, et al. “Características gerais da aprendizagem baseada em problemas.” LOPES, Renato Matos; FILHO, Moacelio Veranio; ALVES, Neila Guimarães (org.). *Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores*. Rio de Janeiro: Publiki (2019): 45-72.

MORÁN, José. “Mudando a educação com metodologias ativas.” *Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens* 2.1 (2015): 15-33.

VALENTE, José Armando. “Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida.” *Educarem revista* (2014): 79-97.

WIGGINS, Grant, and Jay MCTIGHE. *Planejamento para a Compreensão-: Alinhando Currículo, Avaliação e Ensino por Meio da Prática do Planejamento Reverso*. Penso Editora, (2019).





“TECITURAS DO AMANHÃ”: UM PERCURSO DE TRAVESSIA EM DIREÇÃO À FORMAÇÃO INTEGRAL

“TEJITURA DEL MAÑANA”: UN CAMINO DE TRAVESÍA
HACIA LA FORMACIÓN INTEGRAL

Juliene Marques¹

Kely Giovana Melo de Jesus²

Maria Victória Lima e Lima³

Palavras-chave: projeto de ensino, pesquisa e extensão,
ensino médio integrado, produção textual.

Este relato de experiência objetiva compartilhar as motivações e a trajetória do projeto de ensino, pesquisa e extensão “Tecituras do Amanhã: produção e adequação textual direcionadas ao ENEM”, que teve início em 2023 e está em andamento no Instituto Federal Catarinense, campus Blumenau. Para isso, é necessário entender, portanto, primeiro as motivações para, depois, indicar os percursos realizados pelo projeto a fim da construção de uma trajetória em paralelo à travessia para a formação integral.

Assim, é importante entender que, durante o ensino médio, uma das preocupações dos discentes se destina à produção textual cobrada no Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM. Tal receio ocorre em virtude das possibilidades que tal avaliação oportuniza ou inviabiliza, como o ingresso no ensino superior.

Além da realização de 180 questões em dois dias de prova, o exame solicita que seja realizada “a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política” (BRASIL, 2023, p. 4). Com isso, observa-se que não há um direcionamento a um gênero discursivo específico, como um conto ou um artigo de opinião, mas sim a tipos textuais específicos: o dissertativo e o argumentativo. A temida redação do ENEM, dessa forma, apresenta-se de maneira aberta ao participante, tal como o termo redação é conceituado: “ato ou efeito de redigir” (MICHAELIS, 2022). Redação, assim, significa, simplesmente, escrever. Desse modo, um bilhete, uma legenda de foto, um comentário numa rede social ou qualquer outro texto escrito se configura como redação.

No entanto, ao se avaliar a regularidade das redações nota 1000, bem como os critérios que são levados em conta para a avaliação de tais produções, observa-se que a proposta é justamente o oposto, ou seja, há uma estrutura regular pré-determinada. Isto é, embora se destine aos concluintes do ensino médio em um país de dimensão continental, no qual há uma pluralidade de variações linguísticas, bem como de gêneros

¹ Doutora em Ciências da Linguagem (Unisul). Professora EBITT do Instituto Federal Catarinense. Coordenadora do projeto de ensino, pesquisa e extensão “Tecituras do Amanhã: produção e adequação textual direcionadas ao ENEM”. Correio eletrônico: juliene.marques@ifc.edu.br

² Estudante do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense. Bolsista do projeto de ensino, pesquisa e extensão “Tecituras do Amanhã: produção e adequação textual direcionadas ao ENEM”. Correio eletrônico: giovanablmeo@gmail.com

³ Estudante do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense. Bolsista do projeto de ensino, pesquisa e extensão “Tecituras do Amanhã: produção e adequação textual direcionadas ao ENEM”. Correio eletrônico: limavictoria@myyahoo.com

discursivos artísticos e técnicos em circulação, o ENEM exige de seus participantes somente uma alternativa para a produção textual, com tema e formato fechado, exigindo-se, ainda, que a qual seja escrita na modalidade formal da Língua Portuguesa. No entanto, essa regularidade e, especialmente, as cinco competências que compõem os critérios avaliativos da redação do ENEM (BRASIL, 2023) não estão claras para boa parte dos participantes.

Perante essa perspectiva, corrobora-se que os gêneros discursivos podem abrir possibilidades, bem como podem excluí-las. Para Marcuschi (2008, p. 163), “A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros. Nesse contexto, é central a ideia de que a língua é uma atividade sociointeracionista de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade”. Ou seja, considerando-se que, na configuração social e, como reflexo, na constituição da escola, há uma dualidade estrutural que faz a manutenção das (im)possibilidades no que se remete à classe dirigente e à classe trabalhadora (RAMOS, 2008), há uma latência no que se trata do trabalho com a produção textual, que não se trata apenas de redação, mas sim pode possibilitar a inserção dos diversos estudantes no mundo da ciência, da tecnologia, da inovação, da cultura, da arte, e de diversas outras esferas, bem como possibilitar-lhes a construção de conhecimento, enquanto agentes, a partir de sua relação com o texto.

Diante de tal lacuna, o projeto “Tecituras do Amanhã”, desenvolvido no Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Blumenau, direciona-se, em seu percurso, a ações de ensino, pesquisa e extensão tangentes a tais necessidades. No que se refere às ações de ensino, foram realizadas oficinas no contraturno para os estudantes do Campus Blumenau compreenderem os critérios avaliativos cobrados na redação do ENEM, bem como se realizaram encontros de forma totalmente direcionada à produção textual no formato exigido pelo exame. Quanto às ações de pesquisa, além da divulgação, em eventos acadêmicos, dos resultados preliminares obtidos ao longo da execução do projeto, pretende-se submeter e publicar um artigo com análise das redações produzidas ao longo das oficinas. Por fim, como ações de extensão, foram realizadas *lives*, conduzidas pelas bolsistas e professores colaboradores do projeto, no Canal do YouTube do IFC Campus Blumenau, a fim de se trabalharem os cinco tópicos de avaliação cobrados na produção da redação, como forma de compartilhar tais estudos para toda a comunidade escolar, a qual aqui entendida como todos os cidadãos. Tais ações tiveram como intuito fazer com que tanto os estudantes do IFC, Campus Blumenau, quanto todos os demais sujeitos pudessem ter acesso a tais orientações a fim de possibilitar novas tecituras para seu futuro.

Os conhecimentos mobilizados no projeto não se resumem ao que se cobra no ENEM, pois se referem a qualidades textuais que se aplicam nos mais variados gêneros discursivos. Ou seja, com tal formação, possibilita-se a inserção dos participantes em contextos comunicativos variados, nos quais a modalidade formal da Língua Portuguesa é exigida. A partir disso, pode-se afirmar que é essencial promover uma reconfiguração da relação dos estudantes com o texto, permitindo-lhes tecer suas





aprendizagens, novos conhecimentos a fim da autonomia almejada para a tecitura de sua própria história; bem como possibilitar-lhes a oportunidade de continuar os estudos, como forma também de ascensão e diminuição da desigualdade social que caracteriza e faz a manutenção do *status quona* sociedade brasileira.

Com base nas ações do projeto, assim, espera-se dialogar com a perspectiva da formação integral, pois almeja-se que os estudantes possam potencializar as oportunidades que se fazem presentes, hoje, em sua trajetória a fim de que seus futuros sejam permeados de ciência, tecnologia, cultura, trabalho, entre diversos outros elementos, que não deveriam ser barrados pela exclusão gerada pelo ENEM ao possibilitar apenas um modelo de produção textual.

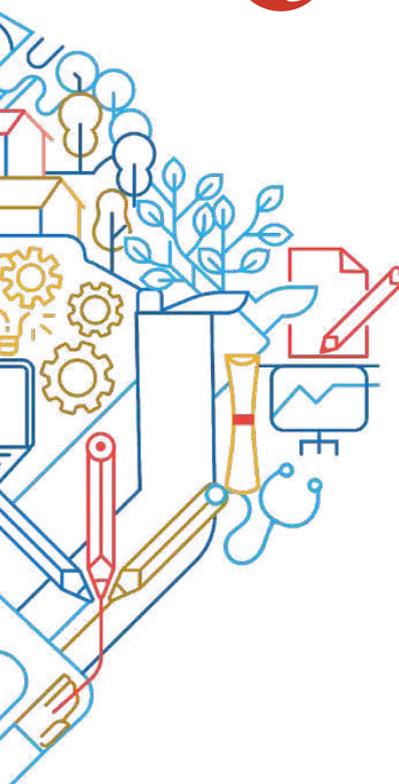
Referências bibliográficas:

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A redação no Enem 2023: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MICHAELIS. Redação. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. 2022.
Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=reda%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 27 out. 2023.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. Fóruns EJA Brasil. Paraná, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 27 out. 2023.



A ABORDAGEM DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E O ASSÉDIO MORAL NAS DISCIPLINAS DO CURSO DE TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO E ASSISTENTE ADMINISTRATIVO DO PROEJA DO COLÉGIO PEDRO II

Kathlyn Bernardo Duarte Almeida¹

Palavras-chave: Assédio moral. Técnico de Administração.
Assistente Administrativo.

Key-Word: Moral harassment. Administration Technician.
Administrative assistant.

A presente comunicação versa sobre a abordagem das relações de trabalho e o assédio moral nas disciplinas do curso de técnico de administração e assistente administrativo do proeja do colégio Pedro II. O objetivo do trabalho foi identificar e caracterizar o assédio moral horizontal nas relações de trabalho em face da responsabilidade do empregador. A metodologia de pesquisa utilizada foi a de revisão deliteratura por meio da base virtual Google Acadêmico.

O artigo científico publicado na revista FAMEN destaca que o lúdico deve fazer parte das estratégias de ensino e aprendizagem como recurso didático indispensável para o desenvolvimento da criança, sendo possível constatar suas contribuições no sentido do desenvolvimento cognitivo, motor e da psicomotricidade da criança, além de estimular a criatividade, fantasia e imaginação, explorar suas habilidades e favorecer a socialização.

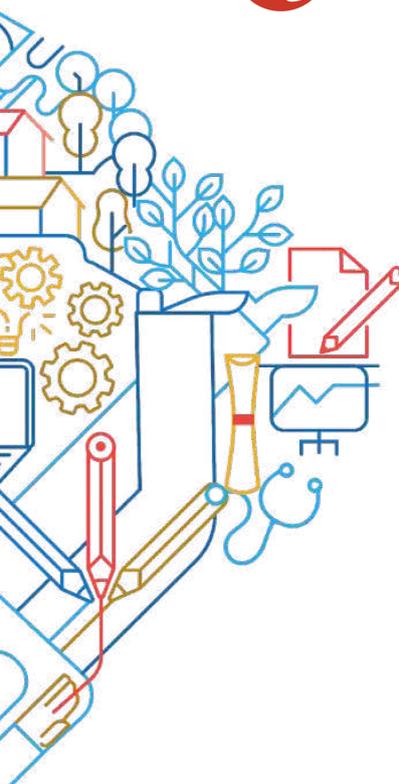
O texto é da autoria de Thlyn Bernardo Duarte Almeida (2023), aborda sobre as relações de trabalho e o ambiente organizacional, que desempenham um papel crítico na qualidade de vida dos trabalhadores e no sucesso de qualquer instituição. O autor utiliza autores como Bello e Penna (2017), quando dizem que é no contexto educacional onde a interação entre professores, alunos e equipe administrativa acontecem e é essencial para examinar de perto as práticas de gestão de pessoal e as questões de assédio moral.

A situação-problema que orienta esta pesquisa é: Quais são as principais dinâmicas de relações de trabalho no contexto das disciplinas de Técnico em Administração e Assistente Administrativo do PROEJA no Colégio Pedro II, e como essas dinâmicas podem influenciar a ocorrência de assédio moral, afetando o bem-estar e o desempenho dos envolvidos?

Parte-se da hipótese de que a qualidade das relações de trabalho nas disciplinas de



¹Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional(ProfEPT)- Colégio Pedro II. Correo electrónico: kkduarte22@gmail.com



Técnico em Administração e Assistente Administrativo do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Colégio Pedro II influencia diretamente o ambiente de aprendizagem e o bem-estar dos envolvidos. O autor cita Daud; Teixeira (2018) e Olheto e Palhares (2019) para abordar sobre o assédio moral enquanto problema sério que pode afetar significativamente a saúde e o bem-estar dos envolvidos.

O objetivo do estudo foi analisar como o Assédio moral é abordado nos cursos de técnico em administração e auxiliar administrativo através de disciplinas, ou metodologias. Os específicos foram: investigar a inclusão do tema do Assédio Moral no currículo dos cursos de técnico em administração e auxiliar administrativo; avaliar as abordagens teóricas e práticas relacionadas ao fenômeno do Assédio Moral presentes nas disciplinas desses cursos; desenvolver um e-book abrangente sobre o tema do Assédio Moral, adaptado para os cursos de técnico em administração e auxiliar administrativo, visando fornecer um recurso educacional de qualidade usando abordagens pedagógicas inovadoras para garantir a compreensão e a conscientização dos estudantes.

A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica aliada a uma revisão documental, desenvolvimento do E-book, avaliação do E-book; elaboração de Recomendações. O e-book incluirá informações detalhadas sobre o Assédio Moral, abrangendo conceitos, tipos, consequências, prevenção e legislação relevante. Ele fornecerá uma visão completa e atualizada. O produto educacional a ser elaborado nesta pesquisa é um e-book abrangente e interativo com foco no tema do Assédio Moral.

Considerações finais

Através da criação do produto educacional, o e-book, pretende-se estimular a reflexão por parte da gestão do Colégio Pedro II acerca do problema do assédio no ambiente escolar, espera-se que a gestão inclua mecanismos para coletar feedback dos alunos, permitindo ajustes e melhorias contínuas, além de estar diretamente relacionado ao currículo dos cursos de técnico em administração e auxiliar administrativo, tornando-o altamente pertinente para os alunos e os professores.

Não se pode ignorar ainda a necessidade de uma avaliação do produto educacional, uma vez que, além de servir como material educacional durante o curso, o e-book também pode ser usado como um recurso de referência valioso para os alunos, professores e profissionais que desejam aprofundar seu conhecimento sobre o Assédio Moral.

Referências bibliográficas:

BELLO, Isabel Melero; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. *Educar em Revista*, p. 69-86, 2017.

BRODSKY, C. M. *The harassed worker*. D. C. Heath & Co., 1976.

DAUD, Rafael Petta; TEIXEIRA, Lidiane Aparecida. A gestão democrática rumo ao óbito: o assédio moral em uma escola pública. *Retratos da Escola*, v. 12, n. 23, p. 359-372, 2018.

HIRIGOYEN, M. F. *Harcèlement moral: la violence perverse au quotidien*. Paris: Syros, 1998.

IGNÁCIO, E. M. *Assédio moral no ambiente de trabalho: implicações no cotidiano de uma instituição federal de ensino do Rio de Janeiro*. 2018.

LEYMANN, H. *Mobbing: la persécution au travail*. Paris: Seuil, 1996.

OLETO, Alice de Freitas; PALHARES, José Vitor; PAIVA, Kely César Martins de. Assédio moral no ambiente de trabalho: um estudo sobre jovens trabalhadores brasileiros. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social (Online)* 2019. Disponível em: https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_e5cd432fab0d7ca37e4ab2cf81e36d6. Acesso em: out 2023.

RODRIGUES, Míriam; FREITAS, Maria Ester de. Assédio moral nas instituições de ensino superior: um estudo sobre as condições organizacionais que favorecem sua ocorrência. *Cadernos Ebape.br*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 284-301, 2014.

SAVIANI, Demerval. *O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias*. 2010.





DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA REALIZADA NO IFBA – CAMPUS FEIRA DE SANTANA

CHALLENGES OF TEACHER FORMATION IN THE PANDEMIC:
REPORT OF EXPERIENCE AT IFBA – CAMPUS FEIRA DE SANTANA

Keity Barbosa Carneiro¹

Marta de Souza França²

Palavras-chave: Ensino Remoto, Formação Continuada
de Professores, Trabalho colaborativo, IFBA.

Keywords: Remote Education, Continuing Teacher
Formation, Collaborative Work, IFBA.

A Pandemia ocasionada pela COVID-19 escancarou as incertezas da própria ciência para enfrentar a disseminação do vírus. Nessa esteira, a educação pública brasileira, com destaque às Universidades e aos Institutos Federais de Ensino, teve sua existência ameaçada, exigindo de seus atores e atrizes sociais a realização de inúmeras disputas. Se de uma lado, acentuaram-se, assim o fosso das desigualdades socioeconômicas de discentes, seja para ter condições efetivas de acessar/criar espaços de estudos dentro de casa, seja para adquirir equipamentos tecnológicos minimamente compatíveis.

Do outro, no imperativo de retomar o ensino na modalidade remota, eram frágeis e escassas as propostas de formação pedagógica para docentes realizarem as atividades, escancarando uma realidade complexa que urge ser amplamente discutida. Diante desse contexto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia/IFBA - *Campus* Feira de Santana assumiu em 2020 medidas emergenciais com vistas a estabelecer aproximações, diálogos e aprendizagens entre seus atores sociais e firmar compromissos que cabem a profissionais de Educação, para garantir envolvimento entre servidoras(es) técnicas(os), docentes, discentes e terceirizadas(os) através de atividades remotas. Entre elas, inúmeros Projetos de Pesquisa e de Extensão, aprovados em editais institucionais, Eventos, e Projetos de Ensino a partir das Atividades de Ensino Não-Presenciais Emergenciais (AENPEs), desenvolvidas pedagogicamente de forma colaborativa e interdisciplinar, em caráter de cursos livres.

Assim, esse relato de experiência traz à baila o tema da formação continuada de professores em tempos pandêmicos e versa sobre a construção de proposta de formação continuada, desenvolvida por múltiplas(os) servidoras(es) da Educação Profissional Tecnológica (EPT), imersas(os) em atmosfera de incertezas, inseguranças e fragilidades

¹ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – *campus* Salvador. Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. E-mail: keity.bc@gmail.com.

² Doutoranda em Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana, professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação da Bahia - IFBA *Campus* Feira de Santana, regime de Dedicção Exclusiva. Email: martatinta@gmail.com

pedagógico-didáticas frente ao fazer docente. Trata-se de um movimento reflexivo, realizado por duas pesquisadoras da Educação, implicadas com o debate da formação de professores e dispostas a ampliá-lo em outros espaços. Isto porque nos solidarizamos com Caldas (2011, p.12), pois, “Falamos no fortalecimento de uma cultura do valor do trabalho educativo que deve perpassar os diferentes fazeres na escola, o sentido do porquê fazemos educação neste país e isto certamente estaria modificando o perfil do profissional não só docente, mas também os técnicos administrativos”.

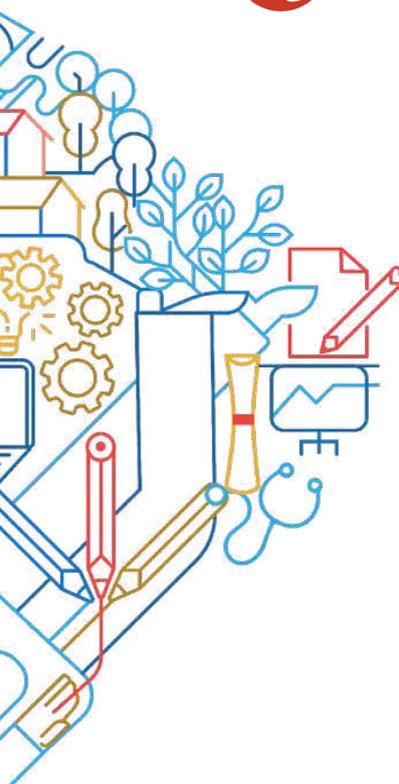
Assim, pretendemos socializar em que contextos foi desenvolvida a proposta de formação continuada de professores, com vistas a analisar quais demandas de processos formativos mais se apresentaram urgentes, buscando entender em que medida elas exponenciam fragilidades de formação pedagógica na carreira docente de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT). Trata-se então de ensaio crítico-reflexivo, cujas percepções e análises encontram-se orientadas por estudiosos(as) da formação de professores (Freire, 1996; Tardif, 2014; Nóvoa, 2002; Imbernón, 2011). Em linhas gerais, esses autores defendem que a formação contínua de professores é caminho promissor para garantir a qualidade do trabalho educativo, logo traduz-se em mudanças a ponto das(os) participantes se reconhecerem em protagonismo, enquanto profissional que ensina e que faz aprender, mas também aprende e faz ensinar, reconhecendo as necessidades, as expectativas e demandas de formativos.

Com a decisão de dar seguimento ao calendário do ano letivo 2020, oferecendo componentes curriculares através do ensino remoto, exacerbaram-se as dificuldades e a necessidade formação docente para atuar em um contexto novo e ainda desconhecido se impõe. Assim, durante a Jornada Pedagógica de 2021, ecoaram nas vozes docentes sentimentos acorrentados por um contexto de incertezas, dentre eles: frustrações, angústias e inquietações. O que nos faz dialogar com Imbernón (2011, p.27) na seguinte afirmativa: “o objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social.”. Ademais, o autor assevera que tempos de mudanças e incertezas convoca-nos a produzir novos arranjos e modos de educar. Contudo, este mesmo autor, à luz de princípios freirianos, alerta-nos que não há como torná-los possível sem investimentos em políticas de formação de professores, posto que o professor é uma aprendiz permanente.

Contextualizando mais um pouco, boa parte do corpo docente revelou a necessidade de amparo pedagógico para o desenvolvimento do trabalho naquele ano letivo, de modo a conduzir com menos fragilidades os processos de ensino e aprendizagem. Apresentaram para a Coordenação Técnico Pedagógica (COTEP) várias questões relacionadas a aspectos como: proposta curricular; avaliação e mediação; uso e domínio de plataformas digitais; estratégias didáticas e metodológicas para fortalecer caminhos formativos qualificados, tanto nos aspectos de domínio das ferramentas quanto das concepções pedagógicas, necessárias para mediar aprendizagens das(os) estudantes em ambientes virtuais.

Sendo assim, a COTEP estava diante de uma demanda institucional, a qual faz nascer um grupode trabalho com a intenção de abrir um canal dialógico, reflexivo, ético, cooperativo e criativo entre a equipe pedagógica e o corpo docente na





construção e no desenvolvimento de um percurso formacional para o *Campus* Feira de Santana, através de encontros virtuais.

Desse grupo formalizou-se uma Comissão Permanente de Formação Continuada Docente, cujos objetivos foram assim traçados: a) Estabelecer escuta atenta e sensível às dificuldades acadêmicas e tecnológicas dos profissionais da Educação, de modo a diagnosticar caminhos possíveis e promissores à formação docente; b) Proporcionar debates em ambientes virtuais e em fluxo contínuo, organizados em eixos temáticos; c) Promover a reflexão/ação/reflexão diante do uso de estratégias didático-metodológicas no contexto de ensino remoto, de modo que seja considerada as necessidades e realidade apresentadas pela comunidade acadêmica; d) Possibilitar oportunidades de troca de experiências entre os docentes a nível de avaliação e autoavaliação do processo formativo estabelecido a partir dessa necessidade real de ensino remoto; e) Contribuir para a formação pedagógica dos professores de diversas áreas, incluindo as técnicas, diante dos aspectos presentes no processo de ensino e aprendizagem; f) Estimular o desenvolvimento de ações docentes junto aos discentes por meio dos ambientes virtuais que promovam propostas de metodologias ativas e o desenvolvimento de uma aprendizagem mediada.

Inicialmente, foi disponibilizado um formulário para que os docentes informassem sua disponibilidade de dias e horários, bem como as áreas de maior necessidade de formação. Munidos destas informações, a Comissão planejou os encontros, buscando contemplar os temas de maior interesse em dias e horários com maior possibilidade de participação. Além do desenvolvimento de encontros síncronos no decorrer do referido ano, foi aberta uma sala de aula virtual com o objetivo de criar memórias, bem como ser espaço para centralização de informações sobre o processo formativo, partilhas e trocas de referenciais teóricos, vídeos, documentos, materiais pedagógicos, etc. No período de março a novembro de 2021, aconteceram 7 momentos formativos com os seguintes temas: 1) Debate sobre ensino remoto e a experiência de EAD no IFBA; 2) *Google Classroom* e *Meet*: experiência de uso e boas práticas; 3) Oficina de produção de conteúdos digitais; 4) Experiências Interdisciplinares exitosas; 5) Inclusão é fazer parte - roda de conversa sobre surdez e transtorno do espectro autista; 6) Inclusão é fazer parte - roda de conversa e relatos de experiência e 7) Avaliação: do pensar ao fazer.

Como resultados, as autoras desse relato, na condição de docente e de pedagoga, avaliam que as percepções e análises se entrelaçam, a saber: (i) o espaço reservado para a Comissão pensar em situações formativas a serem desenvolvidas para a comunidade, promovia formação e (auto)formação; (ii) as trocas de experiências e múltiplos saberes proporcionava engajamentos, deixando-nos flexíveis para aprender e nos relacionar com o si mesmo e com os muitos outros com quem compartilhamos aquela caminhada; (iii) havia abertura ao conhecimento e a trocas de saberes inerentes à docência e, promovendo aprendizagens em outras áreas, fomentando debates sobre quais concepções pedagógicas orientam as práticas, mas também construindo os laços afetivos (Tardif, 2014). Quanto à participação da comunidade, consideramos que do primeiro ao último encontro houve interesse e participação ativa e propositiva dos presentes.

A considerar os títulos dos primeiros encontros orientados pelas necessidades levantadas junto aos docentes, as demandas formativas orbitaram em torno da apropriação técnica de ferramentas/recursos tecnológicos e plataformas digitais, apontando em direção à necessidade de formação específica, de cunho utilitarista, impactando em fragilidades pedagógicas e didáticas na ação de ensinar. Outrossim, os encontros 4 e 7 mobilizaram debates calorosos, em cujas questões exponenciaram dificuldades referentes a aspectos pedagógicos, especialmente relacionadas à concepção, objetivo e elaboração de propostas avaliativas. Já os encontros 5 e 6 demonstraram o quanto a perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência e pessoas com necessidades específicas mostrou-se ainda mais desafiadora em tempos de pandemia - se já havia uma lacuna na formação dos profissionais da educação para trabalhar na perspectiva inclusiva, com o ensino remoto tal ausência tornou-se exacerbada. O ponto de convergência de todos os encontros foram os relatos sobre a carência e a importância de momentos formativos nos quais os docentes pudessem expor suas principais dificuldades com o fazer cotidiano, desde questões já conhecidas no campo didático-metodológico até os desafios impostos pelas novas configurações do ensino.

Concluimos que a Educação Profissional e Tecnológica em sua dimensão pluricurricular deve desenvolver movimentos formativos contínuos em que o trabalho cooperativo, coordenado e transversal tenham o envolvimento de todos os atores sociais. É premissa reconhecer que, sendo a ação de ensinar complexa, essas dificuldades não surgem com o ensino remoto. Logo, a partilha de princípios educativos, métodos e concepções pedagógicas deve acontecer permanentemente em bases dialógicas e não impositivas, com vistas a promover transformação de práticas de ensino e aprendizagem através de formação contínua de professores.

Referências Bibliográficas:

CALDAS, Luiz. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília, São Paulo: Moderna, 2011. p. 1-17

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2014.





DIÁLOGO, PODCAST E TRABALHO - ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DA EJA UMA ANÁLISE SOBRE ABANDONAR E RECOMEÇAR OS ESTUDOS

DIALOGUE, PODCAST AND WORK - STUDENTS IN THE 9TH
GRADE OF BASIC EDUCATION AND EJA AN ANALYSIS
ON ABANDONING AND RESUMING STUDIES

Kleide Araújo Lima¹

Alessandro Silva de Oliveira²

Palavras chave: Abandonar, Recomeçar, Diálogos,
Podcast e Trabalho.

Este trabalho relata a pesquisa em andamento no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Técnica (ProfEPT) em Goiás, Brasil. É realizado na mesma escola pública de Mato Grosso com alunos do ensino fundamental e demais alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O problema decorre da percepção de que os alunos abandonam os estudos, destacando, entre outros motivos, a necessidade de trabalhar para sustentar a família.

Segundo as orientações da CAPES, em um programa de mestrado profissional na área de docência, além de uma dissertação contendo um relato descritivo e analítico da pesquisa, é necessário desenvolver um produto educacional necessariamente relacionado à questão de pesquisa. Na pesquisa escolhemos o podcast: NA ESCOLA POD - #VAMOSPAPEAR. pretendemos construir práticas conversacionais sobre o trabalho, o abandono e o retorno à escola (Freire, 2010).

Diante da exploração, privação e opressão do mundo, a conversa entre alunos do 9º ano e EJA visa criar uma relação com sentido na compreensão do impacto da saída da escola e da luta e necessidade de lutar por salvar sonhos e melhores condições no mundo de trabalho. Assim, busca-se formar sujeitos críticos em todas as direções, sensíveis e atentos à sua realidade. Na aproximação dessas duas realidades, trazemos nossas primeiras reflexões sobre os dilemas dos movimentos de abandono e volta aos estudos.

Começamos por afirmar a trivialidade do trabalho como parte essencial da vida humana. É importante entender os desafios e oportunidades que ela apresenta e a importância de os indivíduos ganharem status social, desenvolver relacionamentos e acumular recursos econômicos. Concordamos que o trabalho é a atividade básica da produção e reprodução humana e um meio importante para as pessoas ganharem a vida e contribuírem para a sociedade.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) - Campus Anápolis. Professora na Rede Municipal de Mato Grosso. Pesquisadora em Formação no Núcleo de Pesquisas e Estudos na Formação Docente e Educação Ambiental (NUPEDEA). E-mail: kleidelima.kl@gmail.com;

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Brasil/Doutor em Ciências Ambientais/Orientador no Programa de Mestrado *Stricto Sensu* em Educação (PPGEIFG) e Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica/Líder do Núcleo de Pesquisas e Estudos na Formação Docente e Educação Ambiental (NUPEDEA)/ e-mail: alessandro.oliveira@ifg.edu.br

A teoria do capital humano transfere para os próprios indivíduos a responsabilidade de enfrentar os desafios de integração social, perspectivas de emprego e desenvolvimento de carreira. Nós criticamos principalmente por ignorar as desigualdades sociais e restrições que as pessoas têm sobre oportunidades limitadas de educação, emprego e desenvolvimento econômico.

Silva (1995) argumenta que a Teoria do Capital Humano é de natureza ‘economista’. Em seu texto, Silva sugere que uma abordagem mais abrangente do capital humano deve considerar não apenas benefícios econômicos, mas um contexto social mais amplo e as implicações éticas da educação e do treinamento. O autor sugere que o conceito de capital humano serve para mascarar as desigualdades inerentes e os desequilíbrios de poder nas relações de trabalho.

Diante desse cenário, Saviani (1989) destaca que a relação entre trabalho e capital é marcada pela exploração dos trabalhadores. As condições de trabalho dos trabalhadores são precárias, e os salários pagos a eles são insuficientes para garantir sua sobrevivência e reprodução. Além disso, os direitos trabalhistas e sindicais são negados aos trabalhadores, dificultando a luta por melhores condições de trabalho.

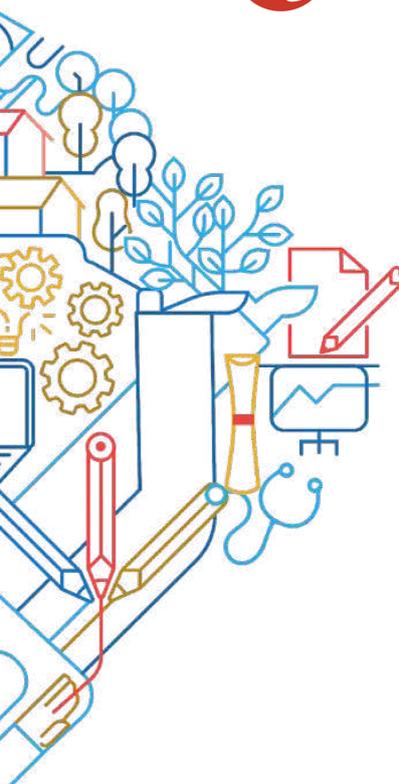
Dadas essas percepções, fica claro que as teorias de capital humano no Brasil devem ser examinadas criticamente e contextualizadas em contextos socioeconômicos e políticos mais amplos. Max Weber argumentou que o capitalismo é baseado na racionalidade e na eficiência, mas que isso também leva a uma desumanização do trabalho. A relação entre o trabalho e o capitalismo é uma questão complexa e controversa. No Brasil, o princípio marxista do trabalho tem sido apropriado como ferramenta educacional desde a década de 1980.

Vários pensadores, entre eles Karl Marx e Antônio Gramsci, estudaram as relações entre sociedade, economia e trabalho ao longo da história. Eles examinam diferentes aspectos da natureza do trabalho e seu impacto na vida das pessoas. A razão disso é que a educação é considerada um dos pilares fundamentais para a constituição de uma sociedade justa e igualitária. No entanto, o capitalismo, que é a base do sistema econômico dominante em muitos países, muitas vezes reduz a educação a uma mera mercadoria.

A educação é considerada como um setor econômico que pode gerar lucro e investimentos. Corresponde a uma perspectiva que leva o ensino a formas pragmáticas e instrumentalistas com o objetivo principal de uma formação rápida e competitiva. A afirmação de que a educação deve ser utilizada para desenvolver a capacidade dos indivíduos de questionar e criticar o status quo é extremamente relevante no atual contexto de desigualdades sociais e políticas no país.

Desde 2022, a pesquisa é realizada na Escola Estadual José Ângelo dos Santos, em Barra do Garças, Mato Grosso. O estudo incide sobre turmas do 9º ano do ensino fundamental e do 2º ano do II segmento da Educação de Jovens e Adultos. Optamos por realizar uma investigação de pesquisa-ação no ambiente escolar, pois comprovadamente gera conhecimento que visa não apenas informar, mas também sensibilizar o grupo. O objetivo é encontrar e implementar soluções para problemas da vida real (Demo, 2009; Flick, 2009; Gamboa, 2007; Gatti, 2002; Yin, 2016).





A problemática da pesquisa reside na desistência escolar de estudantes no 9º ano do ensino fundamental e no retorno deles à mesma escola na modalidade EJA. Apreendemos que o trabalho corresponde ao principal elemento para o abandono e retorno. Os procedimentos metodológicos são estruturados no espaço do ProfEPT e na escola, com base nos pressupostos teóricos que guiam a Teoria Histórico Crítica (THC), a educação popular e o empoderamento das comunidades.

Ao criar o podcast “NA ESCOLA POD - #VAMOSPAPEAR”, optamos pela abordagem dialógica. Essa abordagem requer senso de humildade, esperança, amor e crença no potencial dos indivíduos para mudar e crescer (FREIRE, 2010). Embora não haja um método ou técnica específica prescrita para alcançar resultados usando essa abordagem, optamos por utilizar o Método de Análise de Conteúdo com a Técnica de Categorização (BARDIN, 2010) para analisar o conteúdo do podcast.

Para coletar dados, os pesquisadores contam com vários métodos, como fazer anotações em um diário de campo, capturar fotografias e vídeos, aplicar questionários e conduzir predominantemente entrevistas semiestruturadas (Lüdke & André, 1986; Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2009). As categorias de análise utilizadas neste estudo foram discernidas a partir dos princípios epistemológicos subjacentes que direcionam o THC em seu esforço de empoderar os sujeitos.

Por meio deles, buscamos responder à questão: Como as carreiras relativas à evasão e ao retorno escolar podem ser alocadas de forma conversacional entre alunos do 9º ano e alunos da EJA?

Acreditamos que combinar a análise dessas três categorias permitirá apontar o caminho diante das situações desvantajosas enfrentadas pelos alunos. Essa síntese, por sua vez, se reflete na composição do podcast: “NA ESCOLA POD - #VAMOSPAPEAR”.

Resultados parciais

Na criação e desenvolvimento do Podcast e seu processo formativo relacionado, partimos de uma abordagem dialógica. Levamos em consideração as vozes, o entusiasmo e as experiências de alunos do 9º ano do ensino fundamental e da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Como princípio educativo, priorizamos a noção de trabalho. Inicialmente, utilizamos a Categoria de Identificação para analisar as ideias de cada grupo sobre trabalho e educação. Essa análise envolveu o exame do impacto do abandono escolar e da necessidade de perseguir os próprios sonhos para melhorar as condições de vida.]

Marx (1988) conceituou o trabalho como possuindo dois aspectos interdependentes. Por um lado, o trabalho pode ter um aspecto positivo, enriquecendo a vida das pessoas. Em circunstâncias específicas, o trabalho pode ter um aspecto negativo, causando dificuldades e degradando a condição de vida das pessoas. Nos dois grupos de estudantes a predomina a identificação do trabalho de forma isolada a educação, como meio primordial para melhores condições de vida.

O ensino médio coincide com a faixa etária em que uma parcela significativa dos jovens das classes trabalhadoras é chamada a contribuir com o orçamento familiar. Essa conjuntura leva a um considerável número de jovens fora da escola e esses

jovens dificilmente retornam para a escola, o que acarretara na reprodução de um processo de desigualdades sociais. Esses dados demonstram que mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Educação 2019 metade dos jovens (51,2%) não concluíram esta etapa de formação básica. Isso representa um contingente de 69,5 milhões de jovens que não concluíram o ensino médio. Vale ressaltar, ainda, o fato de que os 71% desse contingente estão compostos por pretos e pardos. O fenômeno se agrava nas regiões mais pobres, como é o caso do Nordeste onde três em cada cinco adultos não completam a formação básica.

A desigualdade socioeconômica do Brasil, ao mesmo tempo em que reflete, parece realimentar a persistência dessa exclusão. A resposta para essa desigualdade demanda uma luta política e ética por uma sociedade mais justa e igualitária e por uma concepção pedagógica que possibilite uma formação integral.

A busca por uma educação libertadora entra em conflito com as necessidades de sobrevivência, incluindo a obrigação de ganhar a vida para sustentar a si mesmo e a seus queridos. Quando os indivíduos não conseguem localizar esse tipo de educação, isso leva a um sentimento de desilusão que afeta suas aspirações profissionais e acadêmicas. Esse padrão resulta em um ciclo repetido de abandono e retomada dos estudos por um período prolongado.

Para discutir a natureza da educação no que diz respeito à demografia oprimida do Brasil, é necessário referenciar a “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire e sua elucidação sobre a “educação popular”. Por meio de sua obra, Freire orienta os leitores a examinar e contemplar as realidades enfrentadas por esses indivíduos ao longo do tempo. Ele enfatiza o significado da “luta pela humanização do trabalho, pela erradicação da alienação e pela afirmação da humanidade para todos os indivíduos, como pessoas e como seres que existem para si; sem isso, esses esforços não teriam sentido” (FREIRE, 1987, p. 30).

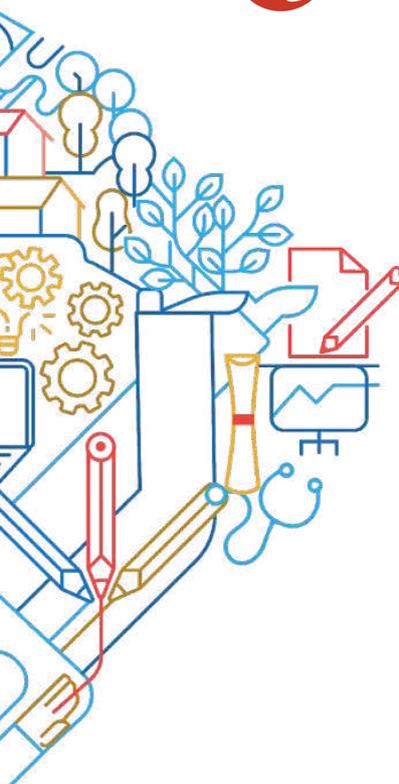
Em relação aos jovens que abandonam a escola e acabam por ter acesso a empregos de menor remuneração, estes, por questões financeiras, acabam por sua vez se afastando cada vez mais da escola, abandonando a escola. É neste âmbito, em uma perspectiva dialógica entre grupos, que procuramos pela materialização do podcast: NA ESCOLA POD - VAMOS PAPEAR reconstruir os ânimos e crenças perdidas na educação e no trabalho.

Referências bibliográficas:

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: **Boitempo**, 2009.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: **Edições 70**, 2011.





CASTRO, Mad'ana Desirée Ribeiro de. O PROEJA no Instituto Federal de Goiás: contradições, limites e perspectivas. Curitiba: **Appris**, 2016.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): 2018. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40. Acesso em: 19/04/2023.

_____. **PNAD Educação**. Agência IBGE notícias, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=A%20pesquisa%20est%C3%A1%20divulgando%20pela,7%25%20eram%20pretos%20ou%20pardos>. Acesso: 14/05/2023.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Editora Artmed.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 2011.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2010.

FREIRE, Rose Héliida Astolfo. Possíveis causas da evasão escolar e de retorno na educação de jovens e adultos. **Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Medianeira/PR, 2014.

MARX. *O capital*. 3. ed. Tradução Regis Barbosa e Flávio Kothe. São Paulo: **Nova Cultural**, 1988.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM MEIO ÀS DISPUTAS IDEOLÓGICAS

REFLECTIONS ON FINANCIAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTEGRATED HIGH SCHOOL: THE MATHEMATICS TEACHER AMID IDEOLOGICAL DISPUTES

Leonardo Muniz¹

Palavras-chave: Educação Financeira; Ensino Médio Integrado; Ideologias;

Introdução

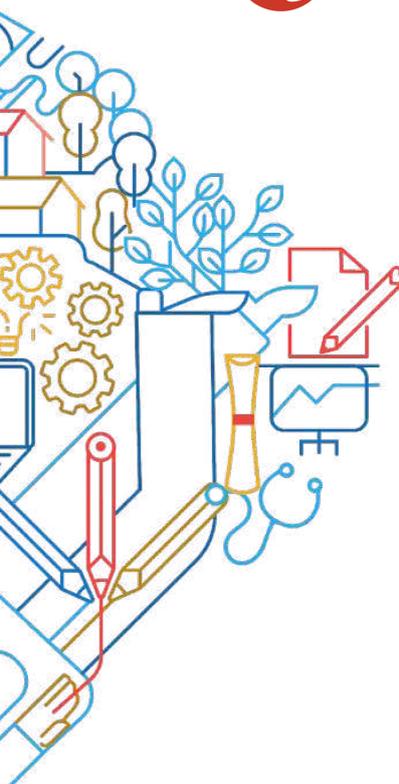
As escolas são um verdadeiro campo de disputa. Para provar a afirmação anterior, façamos lembrar a política pública de educação que instituiu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) por meio da lei 11.892 (BRASIL, 2008). Um dos objetivos dos IFs consiste na oferta de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, na forma de cursos integrados. O Ensino Médio Integrado (EMI) é naturalmente contra-hegemônico, pois um de seus fundamentos é o trabalho comoprincípio educativo (RAMOS, 2021). Retornaremos mais adiante sobre esse ponto. Por hora, admitimos que o EMI orienta um currículo escolar contrário à lógica de expropriação da riqueza produzida pelo trabalho.

A exploração do trabalhador não é a única forma de acumulação de capital da burguesia. Uma ramificação estratégica do capitalismo tem sido a expansão do processo de mundialização do capital (FRIGOTTO, 2005). Vivemos um momento de simplificação dos modos de transferências de recursos, seja por um sinal magnético ou com senhas inseridas em nossos *smartphones*. Somos, a todo momento, convidados a investir dinheiro para obter mais capital mediante juros. O capital é ele próprio *commodity* da fabricação de milionários. Seja como for, cabe questionar: Quais relações podem existir entre os processos de financeirização do capital e o EMI? Dowbor (2020) apresenta uma pista:

A principal narrativa do capitalismo industrial era simples: o enriquecimento dos mais ricos se traduz em fábricas, logo, em empregos, produtos e impostos. E o dinheiro na mão dos pobres se traduziria apenas em consumo improdutivo. A grande transformação, evidentemente, é que o capitalismo atual, que enriquece à custa da “bola de neve” financeira, é ele próprio **improdutivo**: trava a capacidade produtiva em vez de dinamizá-la. O capitalismo da era “sem capital” **está à procura de uma narrativa que justifique** uma explosiva concentração de riquezas nas mãos de quem não produz, pelo contrário, trava as iniciativas de quem poderia produzir (DOWBOR, 2020, p. 96, grifo nosso).



¹ Doutorando em Ensino de Matemática - PEMAT/UFRJ e Docente do IFFluminense *Campus* Bom Jesus do Itabapoana.



O capital é improdutivo, para Dowbor (2017), quando deixa de circular na forma de bens e serviços para servir apenas como produtor de acúmulos de riquezas. Entretanto, a manutenção desse processo requer o aporte de ideologias hegemônicas. Com efeito, somos conduzidos a aceitar a ideia de que se há, por exemplo, uma educação financeira democrática, então os super ricos não infringem nenhuma lei. Logo, nessa ótica, o abismo financeiro entre as classes não apenas se justifica como culpabiliza o trabalhador pobre e não investidor. Nessa conjuntura, a formação do professor de Matemática passa a ter um interesse singular: propagar um tipo específico de educação financeira para os estudantes da educação básica. É nesse ponto que nasce nosso desconforto e, portanto, origina-se uma investigação em andamento. Nossa escrita se propõe a ensaiar uma discussão sobre a formação ideológica do professor de Matemática que ensina Educação Financeira no EMI.

As disputas ideológicas do Ensino Médio Integrado e da Educação Financeira

Frigotto (2005) discute o trabalho como categoria ontológica e vislumbra esse conceito como uma necessidade intrínseca ao ser humano para (sobre)vivência em coletivo. A consequência desse entendimento na esfera educativa leva a crer que o trabalho contém as sementes de princípios pedagógicos para uma formação que busca a apropriação integral dos saberes. Baseada nisso, a concepção do EMI oferece uma interpretação sobre formas de dominação nas relações econômicas e culturais. Por conseguinte, uma proposta de formação que incorpore o trabalho como princípio educativo incomoda a classe hegemônica por despertar uma consciência de classes sociais. Assim, a hegemonia vem reagindo sob diversas formas para propagar ideologias desintegradoras. Para ilustrar, mostraremos uma forma de reação da classe dominante.

Nos estudos sobre ideologias, Marilena Chaui (2016) mostra como a classe dominante emprega amplo esforço, essencialmente intelectual, para legitimar a divisão social. Nesse sentido, focamos nossa atenção em uma das operações fundamentais da ideologia: mover o *discurso de* ao *discurso sobre* (CHAUI, 2016). Isso pode ser percebido quando examinamos o discurso da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre Educação Financeira (OECD, 2005). A referência aqui é o documento intitulado *Recomendações sobre os Princípios e as Boas Práticas de Educação e Conscientização Financeira* (OECD, 2005).

Nesse documento, percebemos ampla presença do neoliberalismo advogando para a burguesia em uma agenda mundial. Sobretudo, destacamos que a última recomendação da OCDE sugere treinamento e capacitação como forma de “educar os educadores”, em suas próprias palavras. No entanto, a ausência de orientações específicas se torna um indício de como a OCDE tem permitido que o mercado dite os pressupostos de uma educação dita financeira e como docentes devem proceder para abordá-la nas salas de aulas. De fato, a revisão de literatura feita por Sachs *et al* (2023) propõe uma necessária crítica da Educação Financeira na Educação Matemática justamente por essa revisão indicar uma propagação de discursos ideológicos de instituições financeiras

que desejam apenas lucrar. Esta exposição, pois então, facilita a compreensão dos objetivos de nossa pesquisa.

Objetivos e problema de pesquisa

O objetivo principal dessa pesquisa é propor reflexões em torno da seguinte pergunta: *como se mostram as ideologias nas produções acadêmicas que abordam a Educação Financeira no contexto do Ensino Médio Integrado dos IFs?* Paralelamente, com essa investigação, buscamos problematizar a posição da formação do professor de Matemática que ensina Educação Financeira no EMI.

Procedimento metodológico

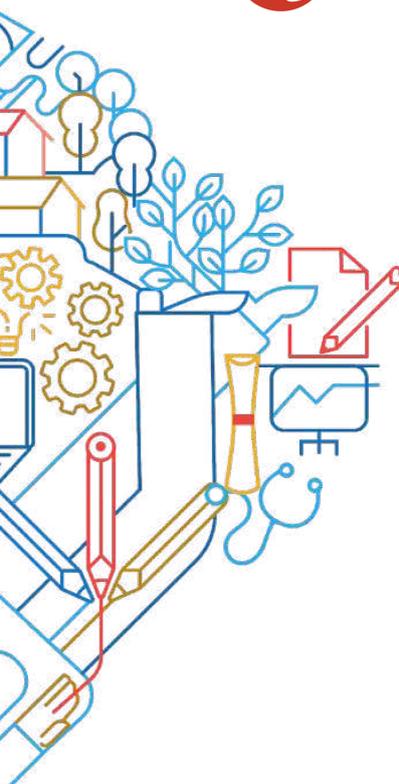
Nossa investigação pode ser categorizada como qualitativa de objetivo exploratório. Assim, pretende-se explorar e discutir as ideologias das produções bibliográficas na interseção entre pesquisas em Educação Financeira e as concepções sobre o Ensino Médio Integrado. Nesse caso, buscamos artigos científicos, dissertações, teses, capítulos e livros como fonte de dados. Em síntese, trata-se de uma proposta para revisão da literatura ou estado da arte que promete analisar e discutir trabalhos de quem pesquisa ou pratica o ensino de Educação Financeira nos cursos de formação integrada dos IFs.

Referencial teórico: análise relacional de Michael Apple

Luís Gandin e Iana Lima (2016) destacam seis elementos na obra do sociólogo estadunidense Michael Apple para pesquisadores interessados na área de políticas em educação. Focaremos no primeiro elemento, cujo debate consiste em apresentar o princípio epistemológico da *análise relacional*, ferramenta teórico-metodológico para análise de políticas educacionais. Segundo os autores, “Para que se possa fazer uso dessa lente é necessário colocar a política que se estuda em relação com questões econômicas, políticas, culturais e sociais” (GANDIN; LIMA, 2016, p. 655).

O preceito da análise relacional como referencial teórico requer poucas linhas para sua explicação. Apesar disso, a prática investigativa com essa ferramenta pode não ser imediata. Recorremos, então, à escrita de Gandin (2010) que oferece uma sequência de perguntas consideradas parte integrante do método analítico de Apple: “o conhecimento de quais grupos é ensinado na escola?, por que esse conhecimento?, qual a relação entre cultura e poder em educação? e quem se beneficia dessa relação?” (GANDIN, 2010, p. 17). Essas questões auxiliam na orientação do pesquisador a examinar a realidade a ser criticada e ajudam a compreender os mecanismos de validação das ideologias hegemônicas. Assim, julgamos a análise relacional um método de investigação apropriado para examinar questões relacionadas aos IFs, uma vez que esses institutos constituem um importante marco na história da política pública educacional brasileira.





Considerações finais

Neste trabalho, apresentamos o percurso de uma pesquisa exploratória em andamento, cujo objetivo consiste em analisar ideologias nas produções acadêmicas sobre Educação Financeira no EMI. Nossa hipótese inicial consiste na crença de uma operação ideológica em curso para legitimar práticas de enriquecimento pela especulação do capital financeiro. Como lente teórica, escolhemos o método adotado por Michael Apple chamado de análise relacional. Longe de ser um ato aleatório, tal escolha contempla a experiência do sociólogo em análises profundas de políticas educacionais.

Educação Financeira e o Ensino Médio Integrado podem se movimentar em sentidos opostos na luta de classe, mesmo quando “ingenuamente” acreditamos que não. É nesse âmbito que entra em cena a ideologia, uma vez que esta se ocupa em orientar ações de uma forma oculta. Por isso mesmo não é simples perceber a quem ou quais grupos estamos sendo leais. Porém, sempre há formas para desconfiar dos discursos propagados.

Em tempos de capitalismo selvagem e desumanizador, professores de Matemática, principalmente os que têm consciência sobre o trabalho como princípio educativo, devem suspeitar do discurso “deixem os juros compostos agir e assim o dinheiro vai trabalhar para você”.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília. 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

CHAUI, M. de S. Ideologia e educação . Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 42, n. 1, p. 245-258, 2016.

DOWBOR, Ladislau. A era do capital improdutivo: a nova arquitetura do poder: dominação financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

DOWBOR, Ladislau. O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n.3, 2016.

GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: Revista Educação. Pedagogia Contemporânea. Número 4 - Currículo e Política Educacional. São Paulo: Editora Segmento, 2010.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness. Paris: OECD Publishing, 2005.

RAMOS, Marise. Educação profissional e tecnológica: (re)conceituando a (contra) hegemonia. In: SILVA, Claudio; ROSA, Daniele (Orgs.). As bases conceituais naEPT. Brasília: Nova Paideia, 2021. p. 28-43.

SACHS, L.; GERETI, L.C.V.; FERRAIOL, T.F.; ELIAS, H.R.; SOUZA, L.G.R.; Crítica da Educação Financeira na Educação Matemática. Bolema. Rio Claro, v. 37, n.76, 2023.





EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO SÉCULO XXI: MEDOS E ANSIEDADES CONTEMPORÂNEAS

PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION
IN THE 21ST CENTURY: CONTEMPORARY FEARS AND ANXIETIES

Santos G Lorrainy¹

Parreira G. Gizele²

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica;
Filosofia Dialógica; emoções, Meditação.

Keywords: Professional and Technological Education;
DialogicPhilosophy; emotions; Meditation.

Considerando o grande desafio de construir os pilares educacionais sugeridos pelo relatório apresentado à UNESCO para a Educação do Século XXI, na perspectiva do aprender a conhecer, fazer, viver junto e a Ser, no contexto de exclusão e pobreza que indicam uma erosão social e a decorrente falência das relações interpessoais. A presente pesquisa investiga as manifestações, origens e implicações dos medos e ansiedades contemporâneas no contexto da Educação Profissional e tecnológica-EPT, fornecendo uma análise dos desafios enfrentados bem como propor a meditação como estratégia de enfrentamento.

A pandemia de COVID-19 teve um impacto global sem precedentes, afetando todos os aspectos da vida cotidiana. Escolas e instituições de ensino foram obrigadas a se adaptarem rapidamente ao ensino online e híbrido o que levou a mudanças significativas na forma de interação entre professores e alunos. Nesse sentido as emoções interpessoais desempenham um papel importante no âmbito do isolamento social, medo da doença e a incerteza sobre o futuro. Com a vacinação e o controle gradual da pandemia, Foi possível retornar ao presencial, nesse contexto surgiram grandes desafios relacionados às emoções interpessoais. Nesse sentido foi realizada uma revisão da literatura para entender os conceitos-chave relacionados aos medos e ansiedades contemporâneos. A pesquisa tem como principal aporte teórico Bauman(2011), Frankl(2019), Delors(1998),Buber(2001), Loures;Milagres(2009), Sampaio(2012), Elias(2010),Cossia (2019) e Konzasa(2015). Foi realizado uma análise de literatura afim de estabelecer os conceitos sobre medo e ansiedade e contemporaneidade, sendo proposto a meditação como estratégia para o enfrentamento.

A EPT surgiu no Brasil com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, que estabeleceu a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Nesse sentido a EPT constitui-se em uma modalidade educacional podendo ser integrada ou não, e tem em seu escopo a formação de jovens e adultos sob os

¹ Bacharel e licenciada em enfermagem (PUC GO), especialista em urgências e emergências Bacharel(PUC GO), licenciada em pedagogia (IF Goiano), mestranda em Educação profissional e tecnológica. Email: lorrainy.santos@estudantes.ifg.edu.br

² Pós doutorado em psicologia- (ULISBOA), doutorado em Educação (PUC GO), mestrado em Educação (PUC GO), especialista em Gestalt-Terapia (ITGT), graduada em psicologia (PUC GO). Email: gizele.parreira@ifg.edu.br

princípios da Politécnica. Os impactos emocionais podem influenciar a eficácia do ensino e da aprendizagem nesses ambientes. Nesse ponto o bem estar e a estabilidade emocional são fundamentais para superar os novos desafios, nesse sentido a atenção as necessidades emocionais e o suporte interpessoal tornam-se ainda mais importante.

A tecnologia desempenhou e desempenha papel central no processo educacional, a maneira como estas, as tecnologias, são integradas na educação profissional e tecnológica também afetam as emoções interpessoais. Abordagens educacionais mais flexíveis e inovadoras com o “novo normal” naturalmente terão adaptações vinculadas às emoções interpessoais. Assim como na construção de relacionamentos e construções coletivas.

A UNESCO apresentou o relatório formulado pela Comissão Internacional de Educação para o Séc. XXI. O documento traz uma reflexão sobre a grande tensão a ser ultrapassada entre o global e o local; ou seja, “[...] ser um cidadão do mundo sem perdê-las raízes” (DELORS, 1996). Tal agência apresenta ainda, que o grande desafio de construir e assentar os pilares educacionais consistem em no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a Ser. (DELORS, 1996)

O aprender dos saberes sugeridos no relatório faz um alerta sobre as relações humanas. Martin Buber, filósofo austríaco, apresenta-nos a palavra princípio Eu-Tu. Uma proposta antropológica do inter-humano que define uma das atitudes do homem no mundo, sendo antes de tudo uma ontologia-dialógica da relação. (BUBER,2001)

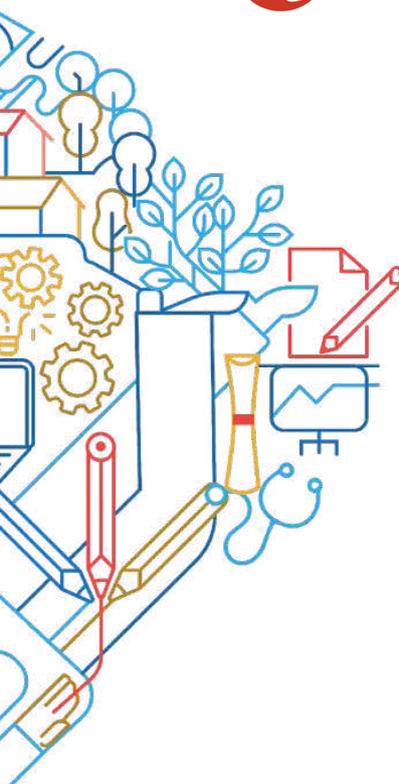
Nesse contexto a escola enquanto espaço formativo transdisciplinar e interdisciplinar deve propiciar experiências de desenvolvimento e saberes sendo estes do ser, fazer, conhecer e sentir: “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 1996, p.89).

No Brasil a publicação da Lei 11.892/2008, estabeleceu a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) fortalecendo os princípios da politécnica, e traz-nos algumas reflexões: como as emoções interpessoais foram afetadas pelo contexto pós pandemia em alunos da Educação profissional e tecnológica? Durante a pandemia e atualmente, houve um aumento notável nas preocupações com saúde mental, tanto entre estudantes quanto entre educadores. No atual momento a atenção a Saúde mental é essencial, já que alunos e professores podem estar lidando com traumas e estresses acumulados. Mas qual o ponto de partida real e concreto?

O século XXI trouxe consigo transformações sociais e culturais significativas, impulsionadas pela globalização, pela tecnologia e pela rapidez com que as informações circulam. O paradoxo é que, embora essas emoções sejam compartilhadas por muitos, muitas vezes são vivenciadas de forma solitária. A incerteza econômica, as mudanças tecnológicas rápidas, a crise ambiental e as pressões sociais e profissionais contribuem para um ambiente propício ao surgimento dessas emoções. (BAUMAN, 2011 pg.139)

No sentido dialógico o Eu-Tu tem como categoria primordial a relação do “entre”, nesse lugar o Homem está presente em sua totalidade. Na medida em que o Homem toma uma atitude egótica que subjugam as relações, estas perdem o sentido construtor





do compromisso responsável com a verdade do inter-humano. Assim a palavra princípio Eu-isso “[...] que representa as experiências, são desenvolvidas a partir da coisificação e há uma submissão à fatalidade” (BUBER, 2001).

As desigualdades geradas pela exclusão e pobreza, indicam uma falência entre os grupos sociais no campo das relações. Relações imersas em ambientes agitados, ladeados por redes sociais estruturados a partir de algoritmos. Inversamente a falta de tempo para troca de afetividade entre pais e filhos acaba por inferir diretamente e comprometer o funcionamento satisfatório do psiquismo-emocional infanto juvenil (LOURES; MILAGRES, 2009).

Quando o Ser humano se distancia do seu semelhante dentro de suas relações ele se afasta de sua essência, a coisificação é desenvolvida, perde-se o sentido existencial. Resgatar o Ser humano em sua totalidade e humanidade dentro de suas relações, inseridona atual realidade social, econômica, política e religiosa constitui uma tarefa essencial.

Martin Buber apresenta-nos a proposta dialógica do encontro do homem, no Eu –Tu e Tu eterno proporcionando sentido ao Eu-isso no campo das experiências. Durante o processo de coisificação da relação “Eu-isso”, fisiologicamente há a indução da respiração superficial, onde a contração diafragmática habitua-nos a um novo padrão respiratório condicionando o corpo físico e psíquico às respostas automáticas. Quando as emoções estão em desalinho, a mente se prende aos sentidos conforme as percepções, e se tornam abase de julgamentos falsos, medos e inquietações (SAMPAIO, 2012). Na visão Buberiana o afastamento das pessoas, com o afrouxamento dos vínculos, traz como conseqüência o sentimento de insegurança (ELIAS, 2010).

A mundialização da cultura está sendo construída progressivamente, e eis que emerge o grande desafio a cada Ser: escolher o seu destino e realizar todas as suas potencialidades, porém mantendo a vitalidade das suas tradições e da sua própria cultura. Relações imersas em ambientes agitados, ladeados por redes sociais estruturados a partir de algoritmos. Concomitantemente a falta de tempo para troca de afetividade entre pais e filhos acaba por inferir diretamente e comprometer o funcionamento satisfatório do psiquismo-emocional infanto juvenil (LOURES; MILAGRES, 2009).

Em nível fisiológico, Zonatto (2020, p. 25) relata que quando respiramos lento e profundamente, promovemos um estado de relaxamento nos músculos esqueléticos, regulando as atividades do sistema nervoso central, metabólico e respiratório. A autorregulação promovida pelo eixo hipotálamo-hipófise-adrenal, é a principal via das respostas hormonais aos fatores de homeostase e que nos prepara fisiologicamente para a “luta” e “fuga”. O tálamo funciona como uma válvula reguladora das informações que chegam ao cérebro pelos órgãos do sentido. Quando meditamos aprendemos a direcionar a atenção para um foco específico, a glândula pineal, que afeta a atividade cerebral passa a comandar as emoções e ações, levando ao desenvolvimento da inteligência emocional e conseqüentemente ao equilíbrio emocional. (KONZASA, 2015).

O equilíbrio das emoções propicia clareza, lucidez, estimula a intuição, transforma a informação em conhecimento, possibilita a vivência em si mesma do sentir, do estar e da percepção corporal, sua forma de elaborar idéias, amplia a criatividade,

a inserção no mundo e sua relação com a natureza (COSSIA, 2019). Quando meditamos, integramos corpo e mente direcionando o fluxo dos pensamentos para o momento presente.

Quando meditamos nos aproximamos da experiência Divina, do Eu-Tu, não importa os pontos de vista das sínteses e antíteses, estamos em paz conosco e em nossas relações. O caminho para vivermos numa nova comunidade, requer individualmente um reencontro consigo mesmo. O alinhamento das emoções traz lucidez, autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, possibilitando a vivência em si mesmo, do sentir, do estar, da percepção corporal, da forma de elaborar idéias, de amplia a criatividade, da inserção no mundo e sua relação com a natureza (COSSIA, 2019).

A Escola enquanto espaço formativo transdisciplinar e interdisciplinar deve propiciar experiências de desenvolvimento e saberes sendo estes de Ser, Fazer, Conhecer e Sentir.

O diálogo autêntico e a comunicação significativa como princípios aplicados à EPT geram responsabilidade ética nas relações interpessoais. Promovem o desenvolvimento pessoal e emocional dos alunos da EPT gerando um ambiente educacional que faça sentido, e concomitantemente produz bem-estar emocional, estabelecendo uma ligação entre as dimensões emocionais e éticas da aprendizagem e do desenvolvimento profissional.

As emoções dos alunos não são independentes dos desafios sociais, da busca por sentido e propósito, e das habilidades interpessoais (Bauman, 2011, Frankl, 2019 e Delors 1998)

Referências bibliográficas:

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001. Bogdan, Robert, and Sari Biklen. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994. BUBER, M. Eclipse de Deus. Campinas: Verus, 2007.

_____. Eu e tu. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. A lenda do Baal Schem. Perspectiva, 1997.

_____. Do diálogo e do dialógico. Perspectiva, 1982.

COSSIA, T.; ANDRADE, M.F.R. Contribuições da meditação em âmbito escolar. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.11, n.31, p. 153 - 176, 2019. ISSN 2177-7691 DELORS et al. Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo, Cortez Editora, 1998.

ELIAS, Gizele Geralda Parreira et al. **O sentido da Educação em Martin Buber**. 2010 Frankl, Viktor Emil. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. 45. São Leopoldo / Petrópolis: Editora Sinodal/ Editora Vozes, 2019.





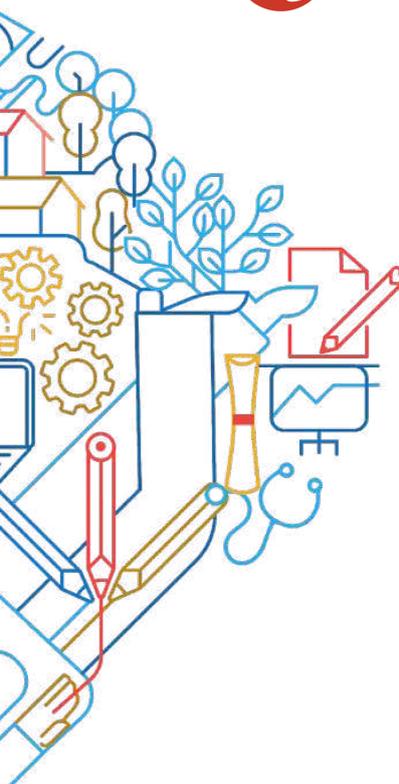
LOURES, N. R. P.; MILAGRES, A. F. A depressão adolescente e a globalização. Mosaico: Estudos em Psicologia, Minas Gerais, v.3, n.1, p. 1-8, 2009.



KOZASA, E. et al. Are There Benefits from teaching yoga at school? A Systematic Review of Randomized Control Trials of Yoga – Based Interventions. **Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine**, London, ano 2015. n. 345835, p.17,2015..



SAMPAIO, D.D.F. **Cultura de paz, educação e meditação com Jovens em escola pública Estadual de Fortaleza- Ceará.** 2012. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Ceará, 2012.



CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DA LEITURA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

CONTRIBUTIONS TO LEARNING CHEMISTRY IN
HIGH SCHOOL THROUGH READING COMIC BOOKS

CASTRO, Luiz Felipe Gomes¹

SÁ, Ana Cristina Ferreira²

LIMA, Elias Carneiro³

FRANÇA, Fernanda Araújo⁴

Palavras-chave: Ensino de química. Ensino médio.

Avaliação da aprendizagem. Leitura

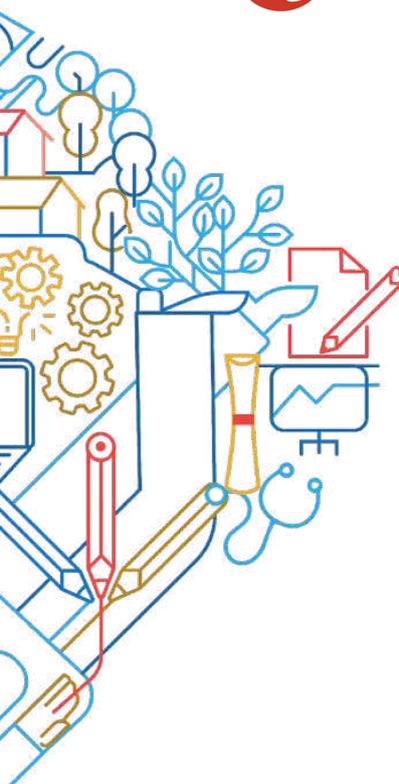
RESUMO: O ensino médio vem de um momento do pós pandemia e isso afetou todas as áreas do conhecimento, e para o ensino de química ficou mais evidente a necessidade da leitura. Esse artigo apresenta os resultados de um projeto que utiliza a leitura de histórias em quadrinhos (HQs) para a avaliação da aprendizagem do conteúdo de química. Com o objetivo de superar o afastamento aluno/química, habilitar o pensamento científico e crítico, além de melhorar a leitura e a escrita. O projeto foi desenvolvido com etapas que permitiram que fossem possíveis escrever, ler e aprender sobre química de modo que os estudantes vejam a química no cotidiano e sejam capazes de expor seus pensamentos acerca do que foi lido.

Keywords: Chemistry teaching. High School.

Learning evaluation. Reading

ABSTRACT: High school comes from a post-pandemic time, and this has affected all areas of knowledge, and for the teaching of chemistry the need for reading has become more evident. This article presents the results of a project that uses the reading of comic books (HQs) for the evaluation of learning chemistry content. With the aim of overcoming the student/chemistry distance, enabling scientific and critical thinking, as well as improving reading and writing. The project was developed with stages that allowed it to be possible to write, read and learn about chemistry in a way that students see chemistry in everyday life and can express their thoughts about what was read.





Uso de histórias em quadrinhos (HQs) como estratégia didática no ensino de química: uma sugestão de intervenção pedagógica.

O contexto pós pandêmico trouxe diversos desafios à educação em aspectos cognitivos do sujeito. Assim, propôs-se uma intervenção pedagógica que, analisa e estuda os conteúdos da química em HQ's, trabalhando o canal socioemocional dos alunos para melhora psicomotora, e habilitá-la às atividades complexas de química, além de desenvolver o sujeito crítico à química no cotidiano e melhorar as habilidades de leitura e compreensão.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2009), os alunos devem ser capazes de analisar e interpretar textos de diferentes gêneros e finalidades. Essa competência também é avaliada pela Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (INEP, 2012), que define habilidades nos eixos cognitivos, relevantes para a formação dos estudantes.

A química é uma ciência que estuda a matéria e suas transformações, tendo uma grande importância para a compreensão do mundo e para o desenvolvimento tecnológico. No entanto, o ensino de química no ensino médio enfrenta diversos desafios, como a falta de motivação dos alunos, a dificuldade de relacionar os conceitos químicos com o cotidiano e a complexidade de alguns temas. O equilíbrio químico é um dos conteúdos mais importantes abordados na química, e um dos mais difíceis de ser compreendido devido a sua complexibilidade.

O uso de histórias em quadrinhos é estratégico como recurso pedagógico, pois são uma forma de linguagem visual e verbal que pode despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes, além de possibilitar a contextualização e a interdisciplinaridade dos conteúdos químicos.

A leitura é necessária para o desenvolvimento do sujeito em si, pois nela pode-se perceber uma variação de maneiras de resolver problemas por meio de um personagem, a mente pode reconhecer, fotografar e adaptar as situações do material de leitura, que acontecem no cotidiano, além do mais, nomeiam emoções, sentimentos, desenvolvem a empatia e a autonomia. O que torna muito benéfico o uso desse material no ensino, por possuir diversos conteúdos. O dito "chato" pelos alunos, se torna relaxante e intrigante, através desse material e dessa didática.

Neste trabalho, propõe-se analisar como a leitura de HQs pode contribuir para o ensino e a aprendizagem de equilíbrio químico no ensino médio. A hipótese é que as HQs podem favorecer a compreensão dos conceitos, das representações e das aplicações do equilíbrio químico, bem como estimular o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais dos alunos. A justificativa da pesquisa se baseia na relevância do tema para a formação científica dos estudantes e na escassez de estudos que abordem o uso de HQs no ensino de equilíbrio químico.

Para além, investiga-se como esse recurso literário pode favorecer a interação e o engajamento dos alunos nas aulas de química, incentivando o diálogo, a reflexão e a troca de experiências entre os estudantes e o professor.

Inicialmente fez-se uma introdução teórica em sala de aula com os alunos do 2º ano do Ensino Médio Integrado (EMI) de Técnico em Alimentos do Instituto Federal de Brasília (IFB) Campus Gama. Após essa introdução explicou-se aos alunos do 2º EMI que seriam entregues para eles HQs da Turma da Mônica Jovem, e que eles deveriam ler as HQs para identificar nelas um elemento químico que pode ou não fazer uma reação de Equilíbrio Químico Reversível. Cada um deveria buscar um elemento diferente dos identificados pelos colegas, e eles usariam esse elemento identificado na HQ para elaborar um texto com introdução sobre o que é Equilíbrio Químico e uma Reação Reversível e verificar se o elemento escolhido na HQ pode ou não fazer uma Reação Reversível e explicar o porquê.

Por fim, foi pedido que enviassem a atividade e respondessem um formulário de perguntas (Quadro 1) sobre a dinâmica da aula com HQs, que seriam disponibilizados no Google Sala de Aula da turma. Após isso, as HQs foram distribuídas aos estudantes.

O formulário continha perguntas que buscavam saber um pouco dos hábitos de leitura dos alunos, a opinião deles sobre a dinâmica da aula com HQs, se o método da aula foi produtivo, se contribuiu para que o aluno leia mais e se facilitou o entendimento do conteúdo.

Quadro 1 - Formulário disponibilizado para os alunos do Google Sala de Aula.

Você costuma ler? Sim ou Não	O que achou da aula com HQs? Dê sua opinião.
Se sim, o que? E se não, por quê?	Já teve alguma aula com uma dinâmica parecida com está? Sim ou Não
Você acredita que a aula e a atividade com as HQs contribuíram para o entendimento de equilíbrio químico? Justifique sua resposta.	Gostaria de fazer alguma sugestão, crítica ou expressar outra opinião sobre a aula e a atividade com as HQs?
Você gostaria de mais aulas com HQs? Sim ou Não	Em sua opinião, a dinâmica com as HQs incentiva você a ler mais? Sim ou Não
Escreva o motivo de querer mais aulas ou não.	

Fonte: Acervo dos autores

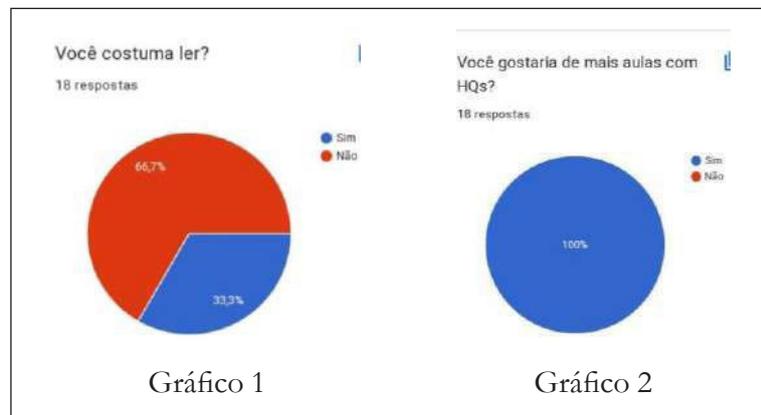
No texto da atividade enviada pelos alunos, objetivou-se observar o domínio e entendimento do conteúdo, bem como a escrita e a criatividade.

18 alunos responderam o formulário, assim extraiu-se todos os resultados dessa intervenção pedagógica por meio de dados, provando que foi possível cumprir nossos objetivos e as manifestações referentes a atividade elaborada para os alunos.





No Gráfico 1, é observável que os alunos não têm proximidade com leitura, pois de 18 alunos, apenas 5 são leitores assíduos, e os demais não gostam, não tem tempo ou paciência para a prática.



Percebeu-se que existe uma necessidade de estimular a leitura nos alunos, para contribuir ao ensino contínuo desses. O sujeito precisa ser formado no ensino básico com habilidades de resolver questões e problemas com autonomia e o não estímulo dessa habilidade, falha com essas metas de formação.

Questão	Resposta
Você acredita que a aula e a atividade com as HQs contribuíram para o entendimento de equilíbrio químico? Justifique sua resposta. 18 respostas	Sim, porque pegamos elementos diferentes e tivemos que pesquisar se ela faz uma reação reversa
	sim, pois nos mostrou eventos que ocorre na vida real.
	sim, pois a ajudou a ter maior entendimento sobre o conteúdo
	Sim
	Sim, pois pegamos um exemplo do cotidiano.
	Não muito...
	Sim, pois consegui entender melhor quando

Imagem 1

A imagem 1 mostra que dos 18 alunos, apenas 3 não concordam que a atividade proposta com HQ's o fizeram compreender o conteúdo de equilíbrio químico, usando argumentos de não terem certeza de que a aula com HQ's fixaram o conteúdo.

Observou-se que apenas uma aula utilizando dessa ferramenta pedagógica, não vai gerar um costume ou uma facilidade em submeter o aluno totalmente apto ao conteúdo proposto. Visto e provado no Gráfico 1 ao qual diz que os alunos não têm proximidade com leitura. É preciso ser constante com atividades que se utiliza dessa ferramenta para que tenha maior resultado de excelência no conteúdo proposto e o desenvolvimento da leitura do aluno.

Entretanto, alcançamos o esperado dessa intervenção pedagógica, aguçar o interesse e a curiosidade dos alunos ao conteúdo de química e "palpar" a química no cotidiano, trabalhando o desenvolvimento cognitivo do sujeito. No Gráfico 2 utilizamos de confirmar esse argumento perceptível.

Todos os alunos terem o interesse de continuar atividades de química utilizando HQ's, até mesmo os que não gostam de ler, foi muito enriquecedor para a pesquisa dessa intervenção, o que pode ser utilizado como objeto de excelência da proposta.

O ensino de química através das HQ's é benéfico para aprendizagem, visto através dessa pesquisa que foi positivamente realizada, e mostrando a necessidade dessa ferramenta criativa para abarcar os alunos nesse momento tão delicado pós pandêmico, onde as habilidades e capacidades cognitivas diminuíram e que conseqüentemente tornar prejudicial para a educação e formação desses.

Formar as habilidades dos alunos colocando as curiosidades desses em foco por meio das HQ's faz tudo ser possível para o ensino de química dito complexo ser bem-sucedido e que contribua na formação do sujeito autônomo e crítico sobre a ciência.

Referências bibliográficas:

WENZEL, Judite Scherer; MARTINS, Joana Laura de Castro; COLPO, Camila Carolina; RIBEIRO, Thiago dos Anjos. A prática da leitura no ensino de química: modos e finalidades de seu uso em sala de aula. ACTIO, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 98-115, mai./ago. 2018.

ANDRADE, Rosivânia da Silva; VIANA, Kilma da Silva Lima. Atividades experimentais no ensino da química: distanciamentos e aproximações da avaliação de quarta geração. ACTIO, Curitiba, v. 23, n. 2, p. 507-525, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ciedu/v23n2/1516-7313-ciedu-23-02-0507.pdf>. Acesso em: 09/09/2023.

ALVES, F. R.; SILVA, R. S. O uso de histórias em quadrinhos no ensino de química: uma proposta para abordar o tema ácidos e bases. Química Nova na Escola, v. 32, n. 3, p. 192-198, 2010.

ARAÚJO, M. S.; SILVA, A. L.; SANTOS, W. L. P. Histórias em quadrinhos no ensino de química: possibilidades e limitações. Ciência & Educação, v. 16, n. 1, p. 115-130, 2010.

MACHADO, A. F.; CAETANO, A. P.; SILVA, A. C. T.; PIRES, D. X.; SANTOS, W. L. P.

Histórias em quadrinhos no ensino de química: uma abordagem contextualizada sobre o tema água. Química Nova na Escola, v. 31, n. 2, p. 102-107, 2009.





O ESTUDO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ – CAMPUS MACAPÁ

Luygo Sarmento Guedes¹

Argemiro Midonês Bastos²

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem. Ferramentas de ensino.
Interdisciplinaridade. Práticas educativas.

Com base no surgimento de novas dinâmicas pedagógicas, que buscam reformular as relações de ensino-aprendizagem ainda em muito caracterizadas pela rigidez do ensino tradicional, destaca-se nesta pesquisa a prática pedagógica de cunho interdisciplinar. O presente estudo procurou investigar a existência de práticas pedagógicas interdisciplinares nos cursos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Amapá/Campus Macapá. A pesquisa apresentada a seguir insere-se na Linha de Pesquisa de Práticas Educativas na Educação Profissional e Tecnológica, do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. O ponto de partida da pesquisa foi a investigação sobre realizações (ou não) de práticas interdisciplinares nos cursos do Ensino Médio Integrado do Campus Macapá. A interdisciplinaridade, para muitos docentes, ainda é vista como uma atividade de complexa aplicação. O “conforto” da atuação fragmentária ainda prevalece diante do “desconforto” de ter que planejar atividades pedagógicas com professores de áreas distintas. Além disso, as proposições do Ensino Médio Integrado são diferentes das do Ensino Médio de caráter propedêutico, onde entende-se relevante a atuação institucional no sentido de melhor “preparar” o docente para atuação nesta modalidade de Ensino.

Procedimentos metodológicos

A metodologia proposta para a obtenção dos resultados utilizou os seguintes instrumentos: análise documental e coleta de dados de docentes dos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal do Amapá - IFAP/Campus Macapá.

No primeiro momento foi realizada a análise dos Planos Pedagógicos de Curso –PPC’s, dos cursos Técnicos na modalidade Integrada, do Campus Macapá. Foram analisados nos documentos as práticas pedagógicas propostas/ verificadas, de propostas que contemplem abordagem interdisciplinar. Também foi verificada junto à Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal do Amapá a existência de submissão de Projetos de Ensino que versem sobre a aplicação de propostas interdisciplinares, especificamente nos cursos técnicos integrados do Campus Macapá.

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: luygo.guedes@ifap.edu.br

² Doutor em Biodiversidade e Biotecnologia pela Universidade Federal do Amapá (Unifap). E-mail: argemiro.bastos@ifap.edu.br

Posteriormente procedeu-se à coleta de dados junto aos docentes que atuam nos cursos técnicos do Ensino Médio Integrado do Campus Macapá. A coleta de dados foi caracterizada pela aplicação de 02 (dois) questionários. O primeiro questionário composto de 15 (quinze) questões fechadas, enquanto o segundo apresentou em sua composição 10(dez) perguntas abertas.

Dados e discussão

Em um primeiro momento, os dados obtidos referem-se à verificação do perfil profissional dos docentes atuantes no Instituto Federal do Amapá/Campus Macapá. Ao todo, 32 (trinta e dois) docentes aceitaram participar da pesquisa, respondendo a 15 (quinze) questões fechadas, aplicadas através da plataforma *Google Forms*, no período de dezembro/2020 a janeiro/2021

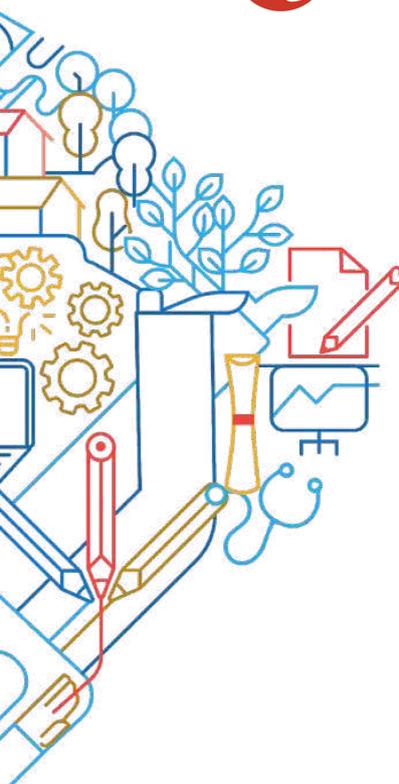
A partir dos dados apresentados, confere-se que a maioria dos docentes participantes da pesquisa encontram-se na faixa etária dos 30-40 anos (pode se considerar que obtiveram uma formação mais “atual” na graduação), possuindo título de mestres, tempo de atuação na docência superior a cinco anos e com outras experiências anteriores ao IFAP, afirmando em sua maioria ter recebido por parte do Instituto oportunidades de qualificação referentes a Práticas Pedagógicas, bem como a maioria afirmando ter recebido oferta de formação/complementação pedagógica. Pode-se presumir a partir das respostas obtidas que, dadas as experiências profissionais e perfil acadêmico dos docentes, para a maioria o contato com práticas pedagógicas e metodologias alternativas ao modelo convencional não deveria ser motivo de estranhamento, uma vez que 25 docentes afirmaram possuir entre médio e bastante conhecimento acerca das temáticas “Interdisciplinaridade” e “Práticas interdisciplinares no EMI”.

Cabe destacar, entretanto, ainda que a Interdisciplinaridade seja defendida como um dos pressupostos da EPT ofertada pelos Institutos Federais, considerada pela maioria dos respondentes (23 de 32) como prática pedagógica importante dentro do EMI, menos da metade dos professores (14 dos 32) afirmaram que a execução de práticas interdisciplinares é frequente ou muito frequente em sala de aula.

Posteriormente à verificação do perfil profissional dos docentes do IFAP/Campus Macapá, procedeu-se à realização da análise de quais, entre os respondentes do primeiro questionário, em algum momento durante sua atuação no Instituto aplicaram propostas pedagógicas interdisciplinares. Para a obtenção dessas informações, foi realizada a submissão de questionário com perguntas abertas, através da plataforma *Google Forms*, no período de janeiro/2021. Para a maioria dos professores respondentes, a prática interdisciplinar realizada gerou algum tipo de produto educacional, objetivando dessa forma novas perspectivas de análise sobre determinado objeto de estudo, através da interação entre duas ou mais áreas do conhecimento.

Os mesmos atestaram também notáveis melhorias no desempenho discente, corroborando com Silva Pereira, Santos e Oliveira Neto (2017) quando indicam que





a integração de saberes oriunda da prática interdisciplinar possibilita uma melhor contextualização do objeto de estudo.

Além das melhorias de aprendizagem destacadas, a execução de práticas interdisciplinares também gera, para os docentes, o enriquecimento de seu conhecimento sobre o objeto de estudo. A interação com professores de áreas diferentes proporciona uma análise diversificada sobre o objeto estudado, possibilitando novos olhares sobre determinado assunto. Obtêm-se, portanto, através da prática interdisciplinar, o ganho profissional e intelectual por parte do docente (SOUZA, 2018).

As dificuldades/limitações apontadas nas respostas são diversificadas, que vão desde a indisponibilidade de material até o desinteresse por parte de alunos e professores. Pena (2016) destaca a necessidade de se considerar a diversidade de currículos ofertados na EPT (ensino médio integrado, subsequente, concomitante) afirmando que essa diversidade de oferta resulta em uma ampla heterogeneidade do perfil de discentes. A justaposição de disciplinas e a necessidade de se manter alinhado ao programa curricular (muitas vezes inflexível) são fatores que contribuem para uma falta de diálogo entre os docentes, motivos pelos quais se pode explicar o grande desinteresse em adotar a interdisciplinaridade como método de ensino (SILVA; ROTTA; e GARCIA, 2018). Para Severo (2016) a aula “tradicional” apresenta limitações de tempo e espaço, que acabam por impactar o interesse no desenvolvimento de propostas pedagógicas alternativas. Aliado a isso, existe, segundo o autor, a limitação teórica imposta pelo Currículo (entendido como instrumento de estruturação de conteúdos de determinado curso), que “demarca” limites e fronteiras ainda muitas vezes intransponíveis entre as áreas do conhecimento.

A análise dos PPC'S traz uma visão superficial acerca do tema, o que pode ser indicado através da escrita de trechos completamente iguais identificados em alguns dos documentos. Ocorre, através da leitura dos documentos institucionais, uma falta de detalhamento de ordem prática para a utilização de propostas pedagógicas interdisciplinares nos cursos do Ensino Médio Integrado do Campus Macapá.

Importa destacar que o processo de análise dos documentos institucionais previa a investigação sobre a submissão de Projetos de Ensino propostos pelo Campus Macapá que tivessem como eixo central o desenvolvimento de propostas pedagógicas interdisciplinares. Porém não obtivemos o retorno das informações solicitadas sobre os Projetos de Ensino submetidos junto à Pró-Reitoria de Ensino do IFAP.

Considerações finais

A análise de possíveis práticas pedagógicas interdisciplinares realizada no Campus Macapá do Instituto Federal do Amapá nos situou que a Interdisciplinaridade ainda encontra algumas resistências para sua aplicação. Tais dificuldades orbitam entre o processo formativo do docente (baseado na rigidez disciplinar), estruturais, e institucionais. A estruturação do currículo, ainda realizada de acordo com o viés

fragmentário, também é entendida como fator que proporciona o “afastamento” dos docentes em se trabalhar de maneira interdisciplinar.

Quando realizadas, em sua maioria, as propostas interdisciplinares desenvolvidas no Campus Macapá situam-se em eventos de curta duração. A falta de dados referentes aos Projetos de Ensino submetidos nos faz refletir que as ações interdisciplinares executadas necessitam de uma maior institucionalização.

Referências bibliográficas

PENA, GERALDA APARECIDA DE CARVALHO. Prática docente na Educação Profissional e Tecnológica: Os conhecimentos que subsidiam os professores de cursos técnicos.

Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação docente, Belo Horizonte, v. 9, n. 15, p. 79-94, 2016.

SEVERO, CARLOS EMILIO PADILLA. Uma abordagem interdisciplinar na prática educativa em Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE)**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/70701/40138>.

SILVA, JONAS CEGELKA; ROTT, RENATA; GARCIA, ISABEL KREY. O forno solar como ponte entre a física e o conforto das edificações. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 345-366, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2018v35n2p345>.

SILVA-PEREIRA, LIZ CARMEM; SANTOS, JOSÉ RIBAMAR AZEVEDO DOS; OLIVEIRA NETO, MANOEL GONZAGA. Metodologias Integradoras na Educação Profissional: Construindo a ponte entre a Base Comum e as disciplinas técnicas no Ensino Médio Integrado. IN: **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília, Editora IFB, p. 150-165, 2017.

SOUZA, ADRIANA NUNES DE. **Leitura e Prática Pedagógica no Ensino Médio Integrado: Contribuições da clínica da atividade**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.





A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO E SUA RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Marcelo Delatoura Barbosa¹

Resumo

A atuação dos docentes na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

– RFEPCT – pode ser considerada como um desafio hercúleo, pois, esta Rede, está imbricada por Instituições com vieses pluricurriculares que vão desde os cursos de formação inicial e continuada – FIC – à pós-graduação *scripto sensu*. Este relato de experiência tem por objetivo descrever a ação docente no campo da pesquisa e da extensão em vias de realização no *Campus* Macaé, vinculado ao Instituto Federal Fluminense – IFF. Sua base teórica se ancora em fontes documentais e obras literárias convergentes ao campo da formação docente. Destaca-se a preponderância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão à atuação/formação docente na RFEPCT como materialização de uma práxis coadunada com a função social da escola.

Palavras-chave: Indissociabilidade. Ensino, Pesquisa e Extensão.
Docência. Educação Profissional.

Introdução

A atuação dos docentes na RFEPCT foi regulada em 2012, pela lei nº 12.772, podendo ser considerada como um marco legal, porém de cunho generalista. Ainda no âmbito geral, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Conif também se constitui como instituição formativa, conferindo à Rede Federal sua especificidade e aos docentes um que-fazer teórico-metodológico consubstanciado pelo fortalecimento da criação dos polos de inovação onde são realizadas inúmeras pesquisas aplicadas nas quais os docentes e os estudantes são autênticos protagonistas (CONIF, 2022).

No que tange ao IFF, três leis conferem legitimidade à atuação docente: a lei nº 11.892, de 2008; o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2023 – 2027); e a resolução nº 20, de 2015 – Regulamentação da Atividade Docente – RAD.

Conforme estabelecido no art. 2º “os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008, p. 1). Visto dessa forma, é revalente à atuação docente ter por norte esse cenáriopolissêmico.

¹ Mestre em Educação (UNIRIO). Professor de Educação Física do IFF (*Campus* Macaé). Licenciatura Plena em Educação Física (UNESA). Discente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (Doutorado/PPFH - UERJ). E-mail: mdelatoura@ifff.edu.br. Este relato contou com a orientação e anuência do professor Dr. Gaudêncio Frigotto, orientador de doutorado deste que vos submete.

No PDI IFF (2023–2027), documento que representa a essencialidade da instituição em suas vertentes administrativa, jurídica e didático-pedagógica, é abarcado na parte do Projeto Político Institucional – PPI, dentre outros elementos, a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão como um princípio pedagógico. Ao encontro, “a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão fornece conhecimentos, propostas de investigação e espaços para diferentes programas, projetos e cursos, incluindo também a perspectiva da formação política” (IFF, 2023, p. 97).

Por seu turno, na RAD os docentes ratificaram a sua prática tanto na perspectiva jurídico-administrativa quanto, sobretudo, didático-pedagógica. Como uma de suas diretrizes, cabe aos docentes a harmonização nas dimensões formativas de ensino, pesquisa, extensão, gestão, representação e capacitação (IFF, 2015). Além disso, na RAD é apresentado os caminhos pelos quais cada docente deverá guiar a sua ação convergindo, precipuamente, ensino, pesquisa e extensão.

À luz do exposto, quais os sentidos atribuídos à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na visão de um docente que atua numa instituição da RFEPC? Essa indissociabilidade pode trazer algum ganho ao docente no aspecto pessoal, profissional e/ou acadêmico? Quais são as ações que esse docente vem materializando nesse sentido? Este relato de experiência, nesse sentido, apresenta-se imbuído em responder tais questionamentos, tendo por objetivo geral apresentar cada ação de pesquisa e extensão e seu entrelaçamento com o ensino. Especificamente, lança-se no afã de esmiuçar cada ação e sua reverberação na práxis docente

O Relato de Experiência

É relevante que cada docente tenha plena consciência da sociedade na qual esta inserido. “Sociedades não são meros agregados ou justaposições de indivíduos, são totalidades sociais organizadas e orgânicas em torno de certas ideias, valores e projetos” (CIAVATTA, 2015, p. 16). O relato de experiência, ao encontro, trata-se de uma ação dialógica que se baseia em fatos ocorridos ou a devir, perpassando totalidades sociais e visões de mundo.

Este relato de experiência está embasado em três ações distintas, porém harmônicas entre si, em andamento no *Campus* Macaé do IFF, concebidas, submetidas e coordenadas por quem vos escreve.

A primeira, um projeto de extensão que tem por cerne promover a aproximação entre o nosso *Campus* e a prefeitura de Macaé com vistas à formação continuada em serviço dos docentes daquela Rede Municipal; o segundo é um projeto de pesquisa com foco nos fatores oriundos da prática esportiva e sua relação com a promoção e manutenção da saúde dos estudantes do *Campus* Macaé do IFF; e o terceiro é um projeto de extensão em parceria com a Secretaria de Assistência Social de Rio das Ostras com foco na saúde da pessoa idosa. A tabela 1 abarca a síntese de cada proposta.



Tabela 1- Síntese da práxis² docente

ATIVIDADE	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	RESULTADOS ESPERADOS
Projeto de Extensão IFF <i>Campus</i> Macaé – Prefeitura de Macaé/Sec. Municipal de Educação	A educação pública no século XXI: pressupostos teórico-metodológicos para o processo ensino-aprendizagem	Fortalecer a educação pública do Município de Macaé	10/07/2023 a 31/12/2023	Reflexão docente acerca de sua prática com efeitos positivos sobre a mesma; e Aproximação Institucional entre o IFF e Secretaria Municipal de Educação de Macaé.
Projeto de Extensão IFF <i>Campus</i> Macaé – Pref. de Rio das Ostras/ Sec. Municipal de Assistência Social	Ações de apoio aos cuidados primários de promoção e manutenção da saúde de idosos	Fomentar ações que possam favorecer a promoção e/ou manutenção da saúde das pessoas idosas.	19/09/2023 a 29/04/2024	Melhoria da saúde funcional das pessoas idosas; e Aproximação entre o IFF e a Secretaria Municipal de Assistência Social.
Projeto de Pesquisa	A prática esportiva no <i>Campus</i> Macaé: promoção e manutenção da saúde e adoecimento físico-mental-social	Trazer ao debate os sentidos da prática esportiva como atividade extracurricular no <i>Campus</i> Macaé,	01/09/2023 a 31/08/2024	Resgate do sentido plural da categoria saúde na oferta de esporte no <i>Campus</i> Macaé; e Adoção de um estilo de vida ativo permanente para além do muro escolar.

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023. 3

Considerações Finais

Por mais que as ações descritas, resumidamente, não possam materializar efetivamente os seus efeitos à formação docente em seus múltiplos aspectos e, levando em consideração o fato que cada *Campus* do IFF e o sujeito-docente é perpassado por suas respectivas mediações e contradições, o breve relato se apoia em tais categorias oriundas do materialismo histórico e dialético para fins de compreensão da relação da tríade ensino-pesquisa-extensão com a formação docente. Nesse sentido, não se espera uma ação acrítica ou mecânica dessa tríade, mas sim dialógica e dialética. Vislumbra-se que, o ato de ensinar, exige criticidade, curiosidade, saber estudar, saber escutar, rigorosidade metódica e querer bem aos educandos (FREIRE, 1996). Doravante, vincular ensino, pesquisa e extensão perpassa diversos saberes dos docentes como, por exemplo, o trabalho, a diversidade, a temporalidade, a experiência de trabalho e o respeito aos seres humanos (TARDIF, 2011) não se resumindo ao cumprimento metódico enviesado

² “no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres.” (BOTTOMORE, 1988 p. 460).

por leis específicas, pelo ordenamento jurídico-administrativo de determinada instituição educacional, por algum tipo de modismo escolar nem muito menos por obrigação docente.

Referências bibliográficas:

BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRASIL. Lei 11.892, 29 de dezembro de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm, acesso em 08/10/2023.

Clavatta, Maria. O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CONIF. Rede Federal: formando profissionais qualificados e transformando vidas. 2022.

Disponível em: <https://portal.conif.org.br/publicacoes/livreto-rede-federal-formando-profissionais-qualificados-e-transformando-vidas>, acesso em 08/10/2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IFF. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2023 – 2027. Disponível em: <https://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2023/resolucao-74>, acesso em 08/10/2023.

IFF. Regulamentação da Atividade Docente – RAD. Disponível em: <https://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2015/resolucao-no-20-de-19-de-junho-de-2015/view>, acesso em 08/10/2023.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 12 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011





O ENSINO FERROVIÁRIO NO BRASIL E AS INOVAÇÕES IMPLEMENTADAS

RAILWAY EDUCATION IN BRAZIL AND
THE IMPLEMENTED INNOVATIONS

Maria Cristina Garcia Lima¹

Palavras-chave: ferrovia; ensino industrial; educação profissionalizante

Key-words: railroad; industrial education; vocational education

O ensino ferroviário é uma das primeiras expressões do ensino industrial no Brasil. Com as estradas de ferro espalhando-se mundo a fora, surgia a necessidade de mão de obra qualificada e especializada para realização dos serviços que a elas seriam prestados.

Com sede na cidade do Rio de Janeiro, a Estrada de Ferro Central do Brasil (EFCB), uma das principais ferrovias do país, iniciou suas atividades ainda no século XIX, em 29 de março 1858, quando recebia o nome de Estrada de Ferro D. Pedro II (EFD.Pedro II), permanecendo ativa até 1969. As operações realizadas abrangiam os estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

Durante a construção da EFD.Pedro II, na estação da corte havia apenas um local para pequenos reparos de material rodante, sendo que os trabalhos de maior porte eram feitos em uma oficina de propriedade privada, com custos elevados, até que o dono desta oficina, o engenheiro inglês Edward Price, vendeu seu estabelecimento à ferrovia, localizado em São Diogo. Com a ampliação das ferrovias e o aumento do número de locomotivas, carros de passageiros e vagões, era necessário ampliar as oficinas destinadas aos reparos.

As oficinas ampliavam suas atividades, à medida que a frota ferroviária aumentava, acompanhando a evolução dos modelos de locomotivas e vagões. Como as peças das locomotivas eram confeccionadas nas oficinas, além de serem montadas e reparadas, tornava-se cada vez mais evidente a carência de mão de obra especializada na manutenção ferroviária.

Ao final do século XIX, a EFCB sinalizava uma preocupação com a instrução dos filhos de seus operários, o que culminou com a autorização, dada pelo então diretor Francisco Pereira Passos, da construção de uma escola nos terrenos da oficina. Assim, de acordo com Rodriguez (2004), em 1882 era inaugurada a referida escola, frequentada somente pelos filhos dos operários.

A carência da mão de obra especializada levou à criação da “Escola Prática de Aprendizes das Oficinas de Engenho de Dentro”, em 1897, que funcionava anexa ao prédio da oficina. Porém, havia a necessidade de um ensino profissional metodizado, já que as atividades dos aprendizes não eram monitoradas, sendo realizada apenas através

¹ Mestre em Educação Tecnológica (CEFET/MG), Pedagoga no IF Sudeste MG (Campus Santos Dumont). E-mail: mariacristina.lima@ifudestemg.edu.br.

da observação do trabalho dos operários na manipulação das ferramentas e na execução das tarefas.

José Joaquim da Silva Freire é um eminente nome do ensino ferroviário. Quando diretor interino da oficina, em 1906, identificou a necessidade de reformular o curso de Formação de Aprendiz. Para tal, criou instalações para as aulas práticas e implementou um exame preliminar de leitura, escrita, contas e conhecimentos gerais na admissão de novos alunos. Em sua homenagem, em 1923, a escola levaria seu nome. Nas palavras de Rodriguez (2004),

“Escola Profissional Silva Freire” foi o nome que marcou toda a trajetória histórica do ensino profissional no Brasil. Ela ficou marcada não somente por ser pioneira do ensino industrial no Brasil e em toda a América Latina, mas também por ser um exemplo, um protótipo, para as demais escolas industriais criadas posteriormente. (p.25)

O currículo da primeira escola ferroviária era organizado em três anos. O primeiro ano era dedicado ao ensino de Português, Aritmética e Desenho Geométrico. No segundo ano, disciplinas profissionalizantes eram iniciadas, tais como Desenho de Máquinas, Desenho Projetivo e Escalas, Aritmética, Noções de Álgebra, Geometria Plana e no Espaço e conhecimentos gerais sobre metais e madeiras. Já no último ano do curso, os aprendizes dedicavam-se ao Desenho de Máquinas, Mecânica Prática e noções gerais de Física e Química.

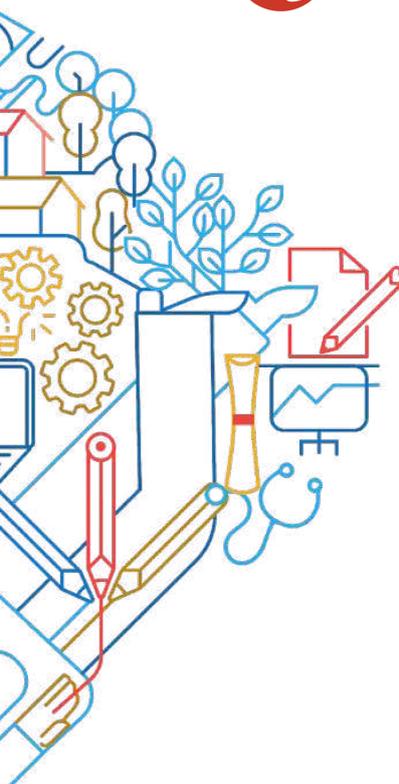
Em relação ao funcionamento da escola, os aprendizes lá permaneciam em tempo integral, com aulas das 7 às 10h, sendo o restante do dia dedicado à aprendizagem prática. No entanto, de acordo com Fonseca (2009), os conhecimentos necessários para a prática profissional não eram obtidos metodicamente, já que os aprendizes “não tiveram a assistência de um instrutor que lhes acompanhasse a marcha da aprendizagem, e lhes orientasse no manejo das ferramentas” (p.444).

Ao longo do século XX, outros estabelecimentos de ensino ferroviário foram inaugurados nas demais estradas de ferro, em diversos estados brasileiros. De acordo com Fonseca (2009), pelo que consta em sua obra no “Índice Cronológico de Atividades de Ensino no Setor Ferroviário”, entre 1906 e 1958 foram criadas 35 Escolas, localizadas em diversos estados brasileiros, sendo grande parte das escolas ferroviárias estabelecidas na região sudeste do país, onde se concentraram as primeiras ferrovias.

Importa ressaltar duas grandes inovações trazidas pelas escolas ferroviárias. Uma delas foi a utilização de séries metódicas de aprendizagem que, para Roberto Mange, grande líder no ensino profissional brasileiro, além de ser um meio de aquisição de técnicas de trabalho, eram consideradas instrumento disciplinador e formador do caráter dos jovens aprendizes. Luiz Antônio Cunha (2000) destaca que

a substituição, no ensino de ofícios, do método tradicional pela aprendizagem metódica era vantajoso porque exigia apenas um instrutor para orientar todo um grupo de aprendizes, o que possibilitava o preparo de maior número de profissionais em menor período de tempo. As oficinas, então criadas para fins





específicos de aprendizagem, proporcionavam, também, ambiente propício ao menor dispêndio de energia e maior aproveitamento da força de trabalho disponível. (p.133-134)

A outra inovação refere-se à introdução do exame psicotécnico dos candidatos às matrículas, pois, até então, “não se procuravam os mais aptos, os mais indicados, aqueles que por suas tendências inatas teriam maior garantia de sucesso no exercício de uma profissão” (FONSECA, 2009, p.453). Se antes os mais pobres, os mais humildes ou os desprotegidos da fortuna que eram encaminhados ao ensino profissional, sem que se considerassem as qualidades pessoais, com as escolas ferroviárias o aspecto assistencialista era deixado de lado, o que representou um grande diferencial no ensino industrial, que passou a ser voltado para os que possuísem aptidões inatas para o melhor desempenho das tarefas a serem executadas.

O primeiro “Serviço de Psicotécnica”, no Brasil, nas escolas ferroviárias, surgiu no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, implementado por Roberto Mange, considerado o introdutor da psicotécnica nas escolas industriais brasileiras e, ainda, o fundador e primeiro diretor do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), inaugurado em 1934. A criação deste último foi impulsionada pelos trabalhos de formação e de seleção psicotécnica realizados pela Estrada de Ferro Sorocabana.

A importância dos exames psicotécnicos era baseada na teoria de que “proporcionar formação metódica a jovens sem as aptidões mínimas exigidas pelo trabalho era tão errado quanto dar aprendizagem empírica a indivíduos possuidores das qualidades necessárias às tarefas que lhes fossem apresentadas na vida profissional” (FONSECA, 2009, p.450-451). Para além da educação profissional, o CFESP considerava de grande importância proporcionar aos alunos educação física e cívica, assistência médica e, ainda, orientá-los quanto ao papel que desempenhariam na coletividade, cumprindo com seus deveres com a empresa, família e nação, ou seja, os requisitos necessários para o convívio em sociedade. Além disso, os alunos das escolas ferroviárias eram remunerados, de acordo com frequência e aproveitamento no curso.

Medeiros (1980) reforça a importância da modificação na forma como eram selecionados aqueles que, futuramente, fariam parte do quadro de ferroviários de São Paulo, quando diz que

foram adotados concursos para verificar a capacidade do futuro empregado, antes de ser este admitido pela empresa, mediante a exigência de exames psicotécnicos. Pretendiam com isso, abolir o uso das recomendações políticas e de pessoas de representação, para a admissão de novos empregados. Esta inovação fazia parte de um plano mais amplo da administração da empresa que, após ter solucionado o problema das instalações materiais, finalizando com a transferência das oficinas de reparos para a cidade de Sorocaba, passou a preocupar-se com o ‘fator humano’. (p.50)

Além da educação voltada para os aprendizes, eram proporcionados cursos para o aperfeiçoamento técnico daqueles que já desempenhavam alguma função na ferrovia, para que pudessem progredir na escala hierárquica de funções.

Diferente do que podemos constatar nos estados do Rio de Janeiro, com Celso Suckow da Fonseca, e São Paulo, com Roberto Mange, não foi identificado em Minas Gerais um grande nome ligado ao ensino profissional ferroviário. Observa-se uma grande ligação com o Rio de Janeiro, onde se encontrava a sede principal da EFCB e de onde eram emitidos todos os boletins diários, circulares e outros documentos que ditariam as regras a serem seguidas pelas escolas ferroviárias.

Há que se destacar que as inovações trazidas pelo ensino ferroviário ratificam a relevância e a significativa contribuição das escolas ferroviárias para o ensino industrial, reforçando a importância da existência destas instituições educativas e a necessidade de se resgatar suas histórias. No entanto, ao compararmos educação profissional ferroviária, no início do século XX, com a educação profissional oferecida pela rede federal, a exemplo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), voltando nosso olhar para o século XXI, percebemos uma grande diferença entre o público alvo do ensino destas instituições e a compreensão de formação técnica. Se naquela a busca era para os mais aptos, que teriam quase que uma garantia de sucesso na aprendizagem, e a formação voltada exclusivamente para a área técnica, preparando-os para “apertar parafuso”, a missão dos IFs é proporcionar a todo e qualquer cidadão a oportunidade de se qualificar, com a oferta de uma formação que gere inúmeras possibilidades, seja seguir na área técnica de formação, entrando para o mundo do trabalho ou dando continuidade aos estudos, em nível superior, ou trilhar um outro caminho, nas mais diversas áreas e níveis de ensino, tendo como base uma formação omnilateral.

Referências Bibliográficas

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

FONSECA, Celso Suckow da. História do Ensino Industrial no Brasil. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2ª edição, CD-ROM, 2009.

MEDEIROS, Marluce Moura de. Estradas de Ferro e Ensino Industrial: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro: 1980.

RODRIGUEZ, Hélio Suevo. A formação das estradas de ferro no Rio de Janeiro: o resgatada sua memória. ISBN: 85-86094-07.2. Rio de Janeiro: Memória do Trem, 2004.





O JÚRI SIMULADO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

EL JURADO SIMULADO COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA EN LA
FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN PROFESIONAL



Maria Virginia Claudino Ribeiro¹

Gilmara Teixeira Barcelos Peixoto²



Palavras-chave: Júri Simulado. Formação de Professores.
Ensino Médio Integrado

Palabras-clave: Jurado Simulado. Formación docente.
Escuela secundaria integrada

Este trabalho tem por objeto o relato referente à realização de um Júri Simulado, uma das estratégias da proposta didático-pedagógica (PDP), voltada para cursos de formação de professores para a Educação Profissional. A PDP foi o produto final da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. A PDP foi experimentada com estudantes do curso de licenciatura em Matemática do IFF, matriculados na disciplina Organização e Gestão de Ambientes de Aprendizagem de Matemática e validada pela Banca Avaliadora. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do ISECENSA – Institutos Superiores de Ensino do CENSA – e teve, como objetivo geral, analisar a abordagem da EPT na formação inicial de professores de matemática no IFF tendo, por base, o ensino integrado e o trabalho como princípio educativo. A formação docente numa instituição que tem experiência e tradição na educação profissional reforça o papel das licenciaturas para essa modalidade de ensino, pela potencialidade – estrutura organizacional e finalidades dos institutos (BRASIL, 2008) – para desenvolver “[...] pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área. (MACHADO, 2008, p.15). As diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2015)³ também reforçam a possibilidade de inserção da EPT na formação docente, ao prever a atuação dos egressos na Educação Básica em suas diversas modalidades, entre as quais a educação profissional e técnica de nível médio. O presente trabalho teve como referencial teórico os autores: ARAUJO (2008); CIAVATTA, RAMOS (2011); FRIGOTTO, ARAUJO (2018); MACHADO (2008, 2009), MOURA (2008); RAMOS (2007), SAVIANI (2007). Para alcançar o

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFES/IFF). Licenciada em Ciências – habilitação Matemática (FAFIC). Técnico em Assuntos Educacionais (IFF). Correio eletrônico: mavirc@gmail.com

² Doutora em Informática na Educação (UFRGS). Professora do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (IFF). Correio eletrônico: gilmara@iff.edu.br

³ Esta Resolução foi revogada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Entretanto, os cursos de licenciatura do IFF se encontram organizados sob a égide da Resolução de 2015.

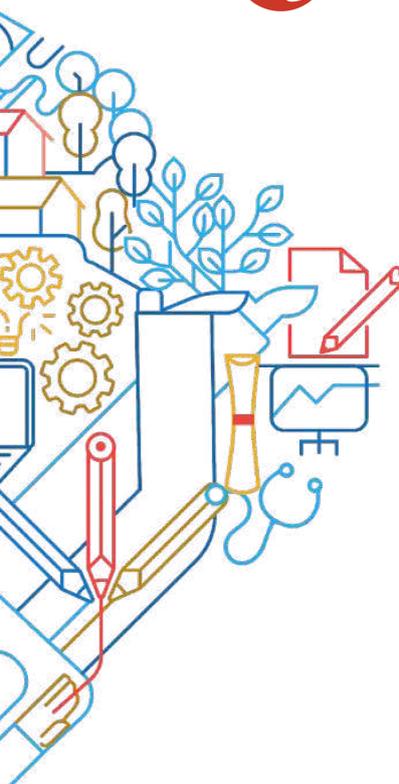
objetivo geral delineado, o processo investigativo foi norteado por uma intervenção pedagógica, caracterizada por Damiani (2012) como pesquisa aplicada, que envolve práticas inovadoras para as quais se utilizam métodos científicos de análise. Tomando por base a subdivisão de Damiani et al. (2013), a intervenção pedagógica consiste de três etapas: avaliação, implementação e avaliação. Na implementação foi experimentada a PDP da qual o Júri Simulado fez parte. Além da intervenção pedagógica, o processo investigativo incluiu pesquisa documental – Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFF e Projeto Pedagógico (PPC) do Curso de Licenciatura em Matemática – e pesquisa de campo. Para esta última foram utilizados questionário com professores das disciplinas pedagógicas, que atuam em todas as licenciaturas do *campus*, questionário respondido por professores e estudantes do curso com os quais foi implementada a intervenção. Incluiu, ainda, busca na Plataforma Lattes/CNPq e reunião com professores do colegiado, para coleta de dados. A análise dos dados obtidos por meio desses instrumentos ensejou o diagnóstico de que a EPT – Educação Profissional e Tecnológica – não se encontra inserida, de forma sistematizada e intencional, na formação de professores de Matemática da instituição. A partir dessa informação, tomando por base a legislação educacional vigente e o referencial teórico adotado na pesquisa, foi estruturada a PDP.

O processo de busca por estratégias de ensino para constituírem a PDP resultou na escolha do Júri Simulado – JS – tendo, por objetivo, aprofundar o estudo sobre uma concepção de Ensino Médio Integrado, tema de grande relevância para todo o desenvolvimento da PDP. A PDP foi experimentada durante oito semanas, nos meses de março e abril de 2021. Em decorrência das restrições causadas pela pandemia do novo coronavírus e da suspensão das aulas presenciais, o JS foi realizado virtualmente, por meio do *Google Meet*, na quinta semana. O JS se insere numa unidade dialética processual, na qual o papel do professor e a autoatividade do estudante se efetivam em dupla mão, num ensino que provoca a aprendizagem por meio de tarefas contínuas dos sujeitos, de tal forma que o processo interligue o aluno ao objeto de estudo e os coloque frente a frente (ANASTASIOU, ALVES, 2015). Um JS é:

[...] a simulação de um júri em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real. (ANASTASIOU, ALVES, 2015, p.92).

As possibilidades atribuídas ao JS pelos autores, como a de interligar os estudantes ao objeto de estudo por meio de ações sistematizadas, construídas coletivamente e permeadas pela objetividade, realismo, capacidade de argumentação e crítica construtiva contribuíram para a definição dessa escolha. Tais possibilidades convergem para a concepção do JS “[...] como ferramenta a contribuir para a construção do conhecimento por meio do desenvolvimento da argumentação, das possibilidades de cooperação, criatividade e ludicidade.” (REAL, MENEZES, 2008,



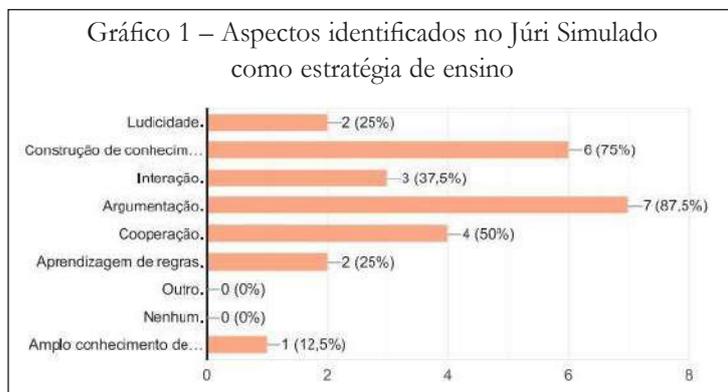


p.85). Foi, então, criado um caso para ser submetido do Júri e feitas as orientações. O período de duas semanas foi o estabelecido para que os grupos se organizassem para o Júri e esclarecessem dúvidas com a pesquisadora. Quatro duplas foram formadas, a saber: defesa, acusação (promotores), testemunhas e júri popular. À pesquisadora coube o papel de juiz. A fase de preparação consistiu na leitura do caso que seria objeto de apreciação pelo Júri e na construção dos argumentos, por parte dos grupos de defesa e de acusação. Os estudantes foram orientados para tomar por base, para essa construção, o material estudado e as discussões ocorridas nas aulas anteriores, segundo os papéis definidos para sua participação. O grupo dos “advogados de defesa” e o dos “promotores tiveram a tarefa de orientar as testemunhas, a fim de desempenharem seus papéis conforme o lugar em que se situavam em relação ao caso.

O problema ser discutido pelo Júri foi o processo instaurado por um grupo de pais de uma escola técnica cujo projeto político-pedagógico foi modificado, passando a ofertar o Ensino Médio Integrado. Os pais alegavam ser perda de tempo os filhos terem aulas que abordavam arte e ciência, fazerem visita a museus e centros culturais, entre outros. Reivindicavam que a escola voltasse a cumprir o papel de formar seus filhos para o exercício das profissões que escolheram. A dinâmica do JS consistiu nas etapas: i) o juiz abriu o Júri, fazendo a leitura do caso, encaminhou as ações e controlou o tempo; ii) acusação – 3min para apresentar a argumentação, 2min réplica (Defesa) 2min tréplica (acusação); iii) defesa – 3min para apresentar a argumentação, 2min réplica (Acusação), 2min tréplica (Defesa); iv) testemunhas – cada testemunha respondeu uma pergunta da defesa e uma da acusação (1min para a pergunta, 2 min para a resposta); v) considerações finais da Acusação e da Defesa (2min para cada um); vi) manifestação do Júri (2min); sentença final, após manifestação do Júri. Na sentença final, o juiz acatou a posição do júri popular, determinando a permanência do projeto pedagógico da escola, não reconhecendo nele nenhum prejuízo aos alunos. Ao final, foi feita uma avaliação oral com todos os presentes, seguida de uma avaliação por meio de um questionário semiaberto, no *Google Forms*. Contendo seis perguntas, das quais três eram abertas, o objetivo do questionário foi o de avaliar a realização da atividade, no que se refere à resolução do problema apresentado, à sua relevância pedagógica (enquanto estratégia de ensino), ao objetivo de auxiliar na compreensão da concepção de Ensino Médio Integrado e à discussão da EPT no curso de licenciatura em Matemática.

Uma das perguntas do questionário era se os estudantes concordaram com a sentença proferida ao final, incluindo a justificativa para a concordância ou discordância. Nesse momento, cada estudante pode refletir sobre o debate travado e a situação-problema que o motivou e se posicionar a respeito, individualmente. Nas respostas foi possível observar o que pensam os estudantes sobre autonomia da escola, relação entre escola e responsáveis pelos alunos, além, é claro, de sua concepção de ensino integrado para a qual, como relatado anteriormente, a atividade contribuiu grandemente. À pergunta quanto à participação no JS ajudou na concepção do Ensino Médio Integrado, 100% dos estudantes assinalaram que ajudou muito. Argumentação e construção do conhecimento foram os aspectos mais relevantes da atividade indicados pelos estudantes, seguidos por interação, ludicidade, aprendizagem de regras (nessa ordem), corroborando

as possibilidades do JS como ferramenta de ensino elencadas por Anastasiou e Alves (2015) e por Real e Menezes (2007). Ampla compreensão de outras áreas/análise crítica foi um aspecto registrado como alternativa, acrescido na opção “outro” no campo das respostas à pergunta feita (Gráfico 1).



Fonte: Estatística gerada pelo *Google Forms*

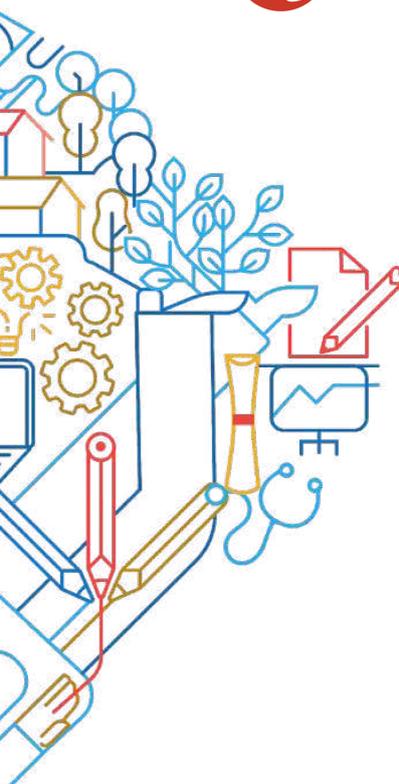
Embora tenham sido avisados, na semana anterior à realização do Júri, de que haveria a solicitação de que abrissem as câmeras dos dispositivos utilizados para acessar o *Meet*, somente um(a) estudante o fez. Os demais alegaram desconhecer o aviso. Este foi um fator limitante, pois não foi possível observar gestos, expressões faciais e/ou traços dos personagens do Júri. Certamente a dinâmica teria sido enriquecida com todas as câmeras abertas e, mais ainda, num encontro presencial. Em se tratando de uma turma de um curso de formação de professores, a atividade desenvolvida teve dupla importância, identificada pelos estudantes e pela pesquisadora na avaliação oral e no questionário, uma de ordem conceitual e outra de ordem didático-pedagógica: o alcance do objetivo de elaborar um conceito – o de Ensino Médio Integrado – de forma dinâmica e interativa; o aprendizado de uma técnica a ser utilizada em suas aulas, pelos futuros professores, envolvendo outros temas e disciplinas. O aspecto lúdico da atividade foi perceptível e manifesto, tanto no questionário quanto na conversa após o término, havendo até mesmo estudantes sugerindo uma saída do grupo para comemorar. Foi, portanto, uma experiência de grande potencial educativo.

Referências bibliográficas:

ANASTASIOU, L.G.C., ALVES, L.P (Orgs.) Estratégias de Ensino. In: **Processos de ensino na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**, 10.ed., Joinville, SC: Editora Univille, 2015.

ARAÚJO, R. M. L. Formação de docentes para a educação profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação Profissional. **Trabalho & Educação**. v.17. n.2. maio/agosto.2008.





BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 02.out.2023

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº. 2, de 1º. de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, CNE/CP, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 02.out.2023.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Acesso em: 28 set. 2023.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO/ENDIPE, 16, 2012, Campinas. **Anais [...]** Campinas: FE/UNICAMP, 2012, Livro 3-p.2878-2886.

DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**. n.45, UFPel. Rio Grande do Sul, p. 57-67, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>. Acesso: 02 out.2023.

FRIGOTTO, G.; ARAUJO, R. M. L. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: FRIGOTTO, G. (org.) **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p. 249-266.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. v.1, p.8-22, n. 1(jun.2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MACHADO, L. R. S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma reflexão não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline Moll *et al.* (org.) **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. 1. ed. Porto Alegre,RS: Artmed, 2009.

MOURA, D. E. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. v.1. n. 1, p.23-38, (jun.2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino médio integrado**. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. 2007. Acesso: 29 set.2023.

REAL, L.M.C.; MENEZES, C. Júri simulado: possibilidade de construção de conhecimento ou possibilidades de construção de conhecimento de um grupo a partir de interações em um Júri Simulado. *In*: NEVADO, R.A.; CARVALHO, M.J.S.; MENEZES, C.S. (Org.). **Aprendizagem em rede na Educação a Distância: estudos e recursos para formação de professores**. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34, p.152-180, jan./abr. 2007.





TECENDO PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Mariana de Oliveira Coelho¹

Ana Cláudia Ribeiro de Souza²

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Tema Gerador. Formação Integral.

Este resumo expandido tem como objetivo fazer uma análise de como foram construídas as práticas pedagógicas metodológicas interdisciplinares no curso de Agroecologia de nível médio na forma integrada na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ofertada pelo Campus Maués – Instituto Federal do Amazonas (IFAM) aos discentes da tribo indígena Sateré Mawé partindo da seguinte indagação: como construir práticas pedagógicas interdisciplinares de educação profissional e tecnológica integrado ao ensino médio para jovens e adultos indígenas no contexto amazônico?

Para tentar compreender esse problema científico, optou-se por uma metodologia de abordagem qualitativa, tendo o Plano Pedagógico do Curso (PPC) como fonte documental e entrevista semiestruturada com dois docentes que fizeram parte da coordenação do curso. E, para corroborar com nossa discussão traremos Japiassu (2006), Fazenda (2014), Frigotto (2008), Freire (1987), Ramos (2014).

A temática “tecendo” representa os artefatos construídos pelos indígenas utilizando-se de cipós, palhas, talos e outras matérias primas extraídas da própria floresta Amazônica. Esses artefatos ao serem confeccionados vão passando por um processo de *tessumi*, esse entrelaçamento dos talos vão produzindo os produtos com uma riqueza de detalhes, transformando cipó em arte e cultura. Neste trabalho o entrelaçamento das pesquisas documentais juntamente com as vozes dos sujeitos envolvidos vão tecendo saberes numa perspectiva interdisciplinar.

Práticas interdisciplinares ainda são um campo de disputa no contexto educacional pela herança de uma formação esfacelada, resultado da divisão disciplinar do conhecimento e da realidade. As disciplinas se departamentalizaram e assim, a nossa forma de mediação do conhecimento. Japiassu (2006) ressalta que a persistência de um modo de conhecimento que privilegia os saberes fragmentados, parcelados e compartimentados precisa ser superado, tendo uma certa urgência na valorização dos conhecimentos interdisciplinares.

Para Fazenda (2014) “a interdisciplinaridade é uma categoria de ação do fazer reflexivo, do acontecer entre duas ou mais pessoas e objetos”. Através dessa relação sujeito-objeto e entre sujeitos é possível a “a integração e a unicidade do conhecimento a partir

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFES/IFF). Licenciada em Ciências – habilitação Matemática (FAFIC). Técnico em Assuntos Educacionais (IFF). Correo eletrônico: mavirc@gmail.com

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (MEPT) do Instituto Federal do Amazonas (IFAM). Licenciada em Pedagogia (UNIASSELV). Técnica em Assuntos Educacionais no Campus Maués/IFAM. Correo eletrônico: mariana.coelho75@gmail.com

² Doutora em História Social com ênfase em História da Ciência pela UCNSE/PPG. Coordenadora do curso de Educação, Ciências e Tecnologia da UFPA (IFAM). Correo eletrônico: mariaorganizado@ig.com.br

de zonas de permeabilidade de diálogos e a leitura de diferentes mundos. É ação em movimento com o pressuposto da metamorfose e da incerteza” (Fazenda, 2014, p. 33).

Frigotto (2008) ressalta que a “compreensão da categoria totalidade concreta em contraposição a totalidade caótica, vazia, é imprescindível para entendermos a interdisciplinaridade como necessidade na construção do conhecimento social” (Frigotto, 2008, p. 44). Para o autor para se efetivar a interdisciplinaridade faz-se necessário transcender a fragmentação do conhecimento.

Essa ação resulta no diálogo e problematização, tornando o pensamento reflexivo e crítico, numa ação que não é estática e nem linear, mas abre horizontes para a tessitura de novos conhecimentos. A partir do entrelaçamento entre as disciplinas, sujeitos e conhecimentos há a possibilidade do rompimento do saber esfacelado, simplista e reducionista. Nessa conjuntura a interdisciplinaridade se coloca como uma necessidade dentro dos espaços escolares que precisa estar em evidência desde a construção dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

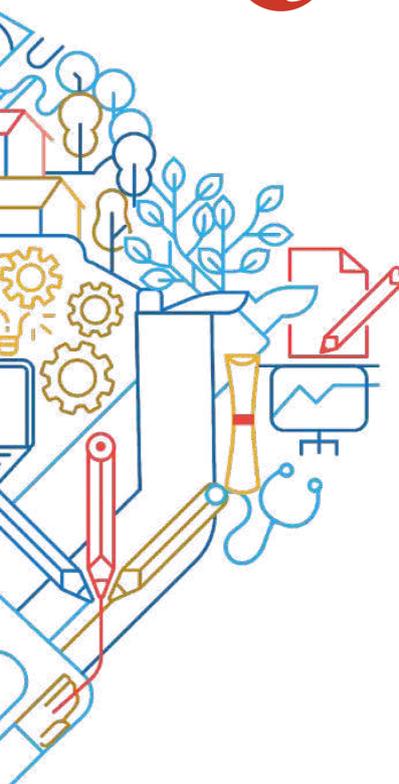
Considerando todos esses aspectos a organização da proposta pedagógica interdisciplinar foi pensada, planejada e construída com a participação dos docentes, pedagoga, lideranças da tribo (Tui’as) e demais comunitários quando se reuniam em rodas de *sakpó* (roda de conversa) para discussão da proposta. Apesar de que a discussão de uma proposta pedagógica entre escola e comunidade não seja uma prática frequente como ressalta Ramos (2014) a discussão do currículo na escola não é uma prática muito recorrente, tornando-se mais difícil a construção coletiva para uma educação integrada.

Ao tecer a proposta pedagógica do curso de Agroecologia aponta-se no PPC as legislações de educação que regem tanto a educação escolar indígena quanto a educação profissional, além do contexto dos povos do campo, do público a qual se destinava o projeto de educação, o qual destacou-se que estes dependem da agricultura familiar, da pesca, da caça, da pecuária, do extrativismo vegetal e outros meios para sobreviver e, como característica do homem amazônida, tem um modo próprio de se relacionar com a natureza, ora denominados agricultores tradicionais. Além de suas raízes históricas culturais como as lendas, os mitos, o artesanato e língua.

O projeto pedagógico do curso salienta que a organização curricular entrelaçaria a integração das disciplinas por áreas de conhecimento visando o trabalho interdisciplinar a partir de uma construção coletiva, organizada e dinâmica com o objetivo de formação integral do cidadão. Sendo que o trabalho interdisciplinar não se estabeleceria em apenas uma mudança metodológica, mas implicaria em uma mudança de concepção epistemológica. No sentido de que não fosse compreendida apenas como uma fusão de disciplinas e conteúdos mas, como uma tentativa de analisar sob a ótica das diversas áreas de conhecimento, de forma geral, sem perder de vista, os métodos, objetivos e autonomia de cada uma das disciplinas como ponto de partida. No sentido do todo para as partes e da parte para o todo, tornando o pensamento reflexivo e abrangente.

A proposta curricular do curso pressupõe a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura, manifestado através de um planejamento interdisciplinar. A propositura pedagógica centrada no debate e concepção de escola unitária e politécnica. A proposta





foi entretecida mas, e o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares conseguiu alcançar os docentes e discentes na sua totalidade? A interdisciplinaridade descrita no projeto pedagógico aconteceria por meio de temas geradores numa perspectiva de formação emancipadora que surge como uma oportunidade de contextualizar e problematizar questões da realidade dos sujeitos, seja no aspecto local, ou mundial. Freire (1987) ressalta que o tema gerador como ponto de partida do processo educativo, é tarefa do docente dialógico, é o trabalho coletivo, ou seja, em equipe interdisciplinar o universo dos temas, que é recolhido na investigação, e devolvido como problema, os temas não são impostos aos discentes, pelo contrário, partem deles, do seu contexto, da sua realidade. Problematizando e refletindo de maneira crítica a realidade. Esta forma de trabalhar se insere numa visão libertadora, não mais bancária da educação.

Todas as alternâncias eram interdisciplinares entrelaçando três a quatro disciplinas, sendo sempre a quarta disciplina a Língua Nativa, que estava em todas as alternâncias. As alternâncias eram organizadas em tempo escola e tempo comunidade, com calendário específico, respeitando as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas e econômicas da região, que consistia em alternar e integrar momentos de formação, através da alternância de tempos, espaços e atividades educativas na comunidade com o objetivo de integrar escola, família e comunidade e ação teoria e prática.

No início das formações e atividades não havia muita aceitação por parte dos docentes devido o não contato com práticas pedagógicas interdisciplinares ou formação, no entanto, a partir do momento em que eram envolvidos nessa metodologia, era como se fosse “algo libertador”. Fazenda (2014, p. 14) ressalta que embora seja um conceito bem disseminado entre os educadores, muitos ainda não entenderam “o que significa a interdisciplinaridade e outros tantos não sabem como pesquisar e praticar uma educação interdisciplinar”.

O tema gerador que dava o *start* para as práticas interdisciplinares era definido pelos discentes e docentes ao final de cada alternância com base nas disciplinas da próxima alternância, tendo sempre uma disciplina técnica como referência para a escolha do tema gerador. Após definido, os discentes levavam um plano de estudo com questões norteadoras para que fizessem as suas pesquisas nas aldeias, nas comunidades, através de conversas com os anciãos que tinham conhecimento sobre a temática em questão, com o objetivo de responder, contextualizar o tema gerador de acordo com o saber deles.

Para Freire (1987) através do tema gerador, acontece uma “visão mais totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as particularidades do contexto, através de cuja visão voltariam com mais clareza à totalidade analisada” (Freire, 1987, p. 53). Para o autor por meio desta metodologia conscientizadora, facilitaria sua apreensão, insere ou começa a inserir os indivíduos numa forma crítica de pensarem seu contexto, sua realidade, seu mundo.

As pesquisas não eram desenvolvidas em livros e ou internet, porque a proposta era trazer os conhecimentos tradicionais da cultura, fazendo sempre o resgate da agroecologia, afinal os “antigos” trabalhavam sempre de maneira agroecológica. No retorno ao tempo escola, cada discente compartilhava suas pesquisas e conhecimentos adquiridos. Esse diálogo entre docentes e discentes servia de fio condutor, a partir

desse momento é que o professor “fechava” o seu planejamento prévio, nesse período rico de compartilhamento ele ia fazendo suas anotações e referências ao conteúdo da ementa, ou seja, não tinha nada estático, tudo se desenvolvia de maneira flexível, partindo sempre da realidade do aluno.

Os discentes traziam seus conhecimentos empíricos e os docentes os conhecimentos técnico científicos. Nessa tessitura de saberes acontecia o entrelaçamento dos conhecimentos tradicionais e científicos. Cada docente pegava a ponta desse fio e tecia o plano e conteúdos por hora planejados. Ao final de cada alternância acontecia uma avaliação, onde tudo avaliava-se, tema gerador, a própria alternância. Os envolvidos expressavam-se e vários dos docentes relatavam a grandeza do trabalho a partir de práticas pedagógicas interdisciplinares. A interdisciplinaridade não é um tema novo, mas a novidade por vezes assusta, sair da rotina causa impacto, surge muitas indagações, por que mudar algo que já está fixado? Mas a partir do momento que busca-se romper com o já acostumado surge a possibilidade de quebra de paradigmas a partir de uma visão conjunta das diversas áreas do conhecimento e um olhar mais questionador da realidade em volta. A separação, o dualismo e o isolamento das disciplinas reduzem o conhecimento tornando-o esfacelado porque não há uma organização das informações, tornando a pessoa acrítica, acomodada e alienada. A interdisciplinaridade é uma janela de possibilidades a qual emerge uma organização do conhecimento, dando lugar a uma formação mais crítica, autônoma, emancipada, uma formação omnilateral que integra o ser humano na sua totalidade.

A partir desta análise chegamos a compreensão que tecer práticas interdisciplinares são possíveis. Precisam partir do diálogo entre escola e comunidade desde a construção do projeto pedagógico, não como um “novo discurso” ou uma “nova metodologia”, mas como uma prática alicerçada na formação humana integral, para que os discentes ao serem confrontados com a realidade sejam capazes de questionar e resolver problemas concretos.

Referências bibliográficas

FAZENDA, Ivani Catarina; GODOY, Herminia Prado. Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar, intervir. Disponível em: Minha Biblioteca, Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. Ideação: Revista do Centro de Educação e Letra, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Agroecologia de Nível Médio na forma Integrada, Modalidade EJA/Proeja Indígena/ Sateré-Mawé, Baixo Marau. Maués: IFAM, 2018.

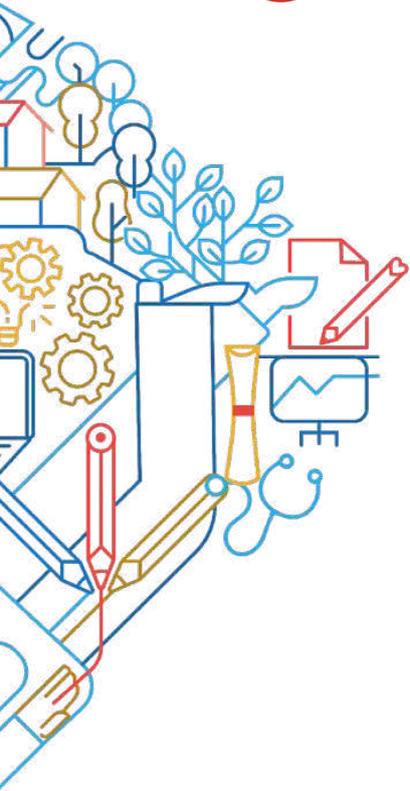




JUPIASSU, Hilton. O espírito interdisciplinar. Cadernos Ebape.Br, **Rio** de Janeiro, v. 4, n.3, p. 1-9, 2006.



RAMOS, Marise Nogueira. História e política da educação profissional. Curitiba: IFPR, 2014.(Coleção Formação Pedagógica; v. 5).



**EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO SENSÍVEL PARA A CIDADANIA:
PROJETO INTERDISCIPLINAR NO CURSO TÉCNICO
EM SECRETARIADO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFMT -
CAMPUS CUIABÁ - CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA**

IN SEARCH OF A SENSITIVE EDUCATION FOR CITIZENSHIP: AN
INTERDISCIPLINARY PROJECT IN THE HIGH SCHOOL TECHNICAL
TRAINING TO SECRETARIAT – IFMT/CAMPUS CUIABÁ - CEL. OCTAYDE

Amarília Mathilde da Silva¹

Marli Terezinha Walker²

Mônica Spinelli³

Palavras-chave: cidadania; justiça social desigualdade social;
júri simulado; projeto interdisciplinar .

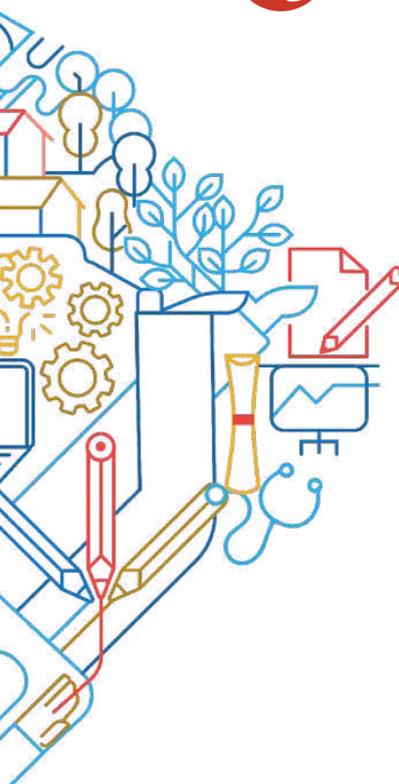
O presente relato de experiência visa socializar Projeto Integrador realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – *Campus Cuiabá* Cel. Octayde Jorge da Silva, nos terceiros anos A e B do curso Técnico em Secretariado Integrado ao Ensino Médio, que envolveu os componentes curriculares de Sociologia, Técnicas Profissionais Secretariais III, Filosofia, História e Língua Portuguesa, durante o segundo semestre de 2023. A elaboração do projeto originou-se da iniciativa da professora de Sociologia que procurou o grupo de docentes para desenvolvimento de práticas pedagógicas em rede e articulada entre as disciplinas com vistas a construção ativa de conhecimentos e abordagens que possibilitassem aprendizagens significativas aos estudantes. Essa prática pedagógica entende as áreas do conhecimento como um sistema integrado que valoriza a interligação dos saberes de áreas usualmente vistas como específicas. Assim, foi pensado em como o projeto integrador pode contribuir para promover reflexões sobre a vida cotidiana, com vistas a uma formação crítica e cidadã com maior compreensão do mundo em que vivemos, aproximando conteúdo e realidade. O problema do projeto foi proposto com vistas a responder a seguinte indagação: como sensibilizar os estudantes sobre a questão da cidadania e desigualdade social? O objetivo geral do projeto foi a formação omnilateral do estudante. Para alcançar esse objetivo, realizaram-se leituras do gênero literário, *Capitães da areia*, do modernista Jorge Amado, e textos informativos sobre cidadania; palestra sobre a população em situação de rua em Cuiabá e o conceito de invisibilidade social. Além disso, foram realizadas pesquisas sobre aquisição de direitos no Brasil a partir da Era Vargas; debates sobre o documentário *Bus 147*,



¹ Doutoranda em Educação (UFG), Docente da área de Gestão (IFMT), Bacharel em Secretariado Executivo (UNIRONDON). E-mail: amarilia.silva@ifmt.edu.br

² Doutorado em Literatura (UnB), Docente da área de Letras (IFMT), Licenciada em Letras Licenciada em Letras. E-mail marli.walker@ifmt.edu.br

³ Mestre em Educação (UFMT), Docente em Sociologia (IFMT) Graduada em Ciências Sociais (UFMT). E-mail monica.spinelli@ifmt.edu.br



abordando questão de cidadania e desigualdade social; encenação de júri simulado como possibilidade para o estudante articular de forma argumentativa o aprendizado construído. Para realização do projeto de ensino, buscou-se a integração entre as áreas de Sociologia, de Filosofia, de História, de Técnicas Profissionais Secretariais III e de Língua Portuguesa, articulando conteúdos e atividades durante o segundo semestre do ano de 2023, em duas turmas do Ensino Médio. Portanto, a expectativa com o projeto de ensino cidadania e desigualdade social constituiu oportunidade para sensibilizar os estudantes sobre questões sociais que perpassam as bases de nossa sociedade, acessar e compreender o aporte legal do nosso país como a Constituição, Código Civil, Direitos Humanos e Declaração universal de Direitos Humano.

Sabe-se que o conceito de “cidadania” sofreu transformações ao longo do itinerário histórico, e essa situação pode ser evidenciada quando se percebe os sujeitos invisibilizados mediante as relações de poder que atravessam a sociedade há séculos, gerando traumas e sequelas em nosso processo de formação histórica e social. Entender que a “trama” é real, desvelando desigualdades que podem ser identificadas cotidianamente, bastando que estejamos com nossas percepções “aguçadas”. De outra parte, cabe análise sobre o “*modus operandi*” do Estado Brasileiro, que tem em seu âmago, de forma arraigada, o racismo estrutural. Daí, a importância de se discutir que modelo de “Direitos Humanos” é este que vige em nossa sociedade.

Recorrer ao projeto de ensino consiste na tentativa de integração do ensino como possibilidade de formação que supere a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, oriunda da divisão social do trabalho que dividiu os seres humanos historicamente. Atrela-se o fazer aos conhecimentos de base científico-tecnológico, proporcionando a apropriação da construção intelectual que amplie tanto a concepção do próprio fazer operacional, quanto a leitura de mundo em diversas perspectivas. Como afirma Ciavatta (2005, p. 85),

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das formações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Busca-se fazer o processo de aprendizagem embasado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio unindo conteúdos pragmáticos e realidade, voltados a ampliar perspectivas, oportunizando formas diferenciadas de contextualizar as teorias abordadas durante as aulas. Assim, propor processos que garantam a participação mais ativa dos estudantes, baseadas em relações dialógicas. Voltando-se, para a necessidade de ampliar perspectivas e capacidades de compreensão, além de tentar possibilitar um processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso.

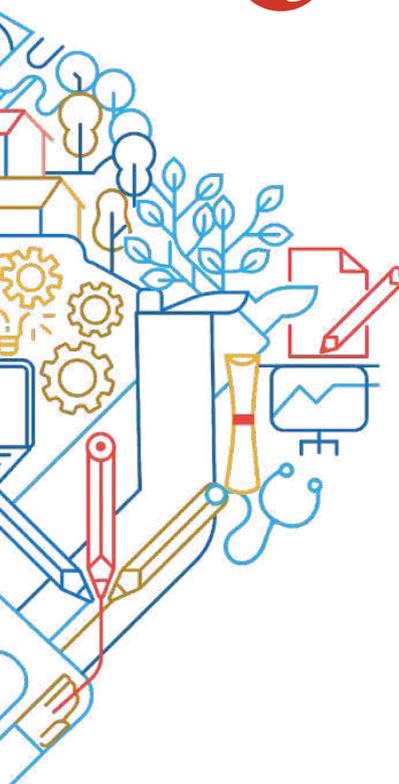
Como defendem Araújo e Frigotto, (2019, p. 64), a integração das disciplinas é um princípio pedagógico norteador de práticas formativas focadas na necessidade de ampliar perspectivas e capacidades de compreensão, que podemos nos aproximar ao máximo da totalidade social. A presente proposta possui o intuito de não apenas

teorizar tais temáticas e, sim, trazer reflexões mais próximas da realidade, buscando superar a abordagem tradicional de educação, com vistas a ultrapassar a contradição da relação educador/educando, sendo estes concomitantemente educadores e educandos que se intercomunicam mediados pela realidade (FREIRE, 1974, p.73). É através do questionamento, da problematização da realidade que se constrói dialogicamente a prática pedagógica mais ativa. Aproxima-se, assim, a busca pela formação desinteressada proposta por Gramsci, atrelada ainda aos conteúdos propostos pelas disciplinas em questão.

Para execução do projeto de ensino os professores fizeram levantamento dos conteúdos programáticos que possibilitassem conhecer e compreender a questão da cidadania e desigualdade social, na sequência esses conteúdos foram trabalhados pelo professor da disciplina, em conjunto foi exibido documentário “Bus 174” a fim de relacioná-lo ao conteúdo sobre “Democracia, cidadania e Direitos Humanos”; realizou-se roda de conversa com o professor de filosofia que pesquisou em seu doutorado pessoas em situação de rua e durante a atividade com os estudantes apresentou dados obtidos da pesquisa; na disciplina de História foi estudada a aquisição de direitos no Brasil a partir da Era Vargas; na Filosofia, a estética filosófica focará na estética da invisibilidade social com base no conto “O espelho mágico” de Oswald Faustino, 1976, com vistas ao alcance de uma relação entre o conto e a realidade vivida por Sandro, o protagonista do documentário “Bus 174”, na Sociologia foram feitos estudos com base em aportes teóricos relacionados à “Democracia, cidadania e Direitos Humanos e Movimentos Sociais”, fomentando discussões sobre as percepções do nosso atual estado democrático de direito com autores que discutem teorias relativas à democracia, fizeram leitura da obra *Capitães da areia* e elaboração de um texto dissertativo argumentativo sob orientação da disciplina de Língua Portuguesa; na disciplina de Técnicas Secretariais foi realizada roda de conversa com Juíza de Vara de Execução penal para compreender o papel do judiciário na execução penal; organização de Júri Simulado a partir de ideias suscitadas no filme e de pesquisas em textos teóricos e legais. Para apreender o olhar do estudante quanto a desigualdade social e os sujeitos marginalizados, bem como aprendizagens construídas com a realização desse projeto utilizou-se a ferramenta mentimeter para formação de nuvem de palavras a partir das respostas dos estudantes.

No curso Técnico em Secretariado participaram do projeto de ensino 70 estudantes e 05 docentes. Os estudantes relataram que a prática de “ler o filme e ver o conteúdo” foram favoráveis à proposta de ensino. Informaram ter dado trabalho, mas que gostaram e se sentiram protagonistas com a realização do Júri simulado, pois foi um processo que possibilitou a criação de argumentos e debatê-los com base no que apreenderam. Na escrita autoral, a realização do projeto de ensino reverberou de modo positivo, pois os estudantes puderam redigir o texto munidos de repertório consistente e reflexões aprofundadas sobre a proposta de redação.





A execução do projeto iniciado a partir do desejo da professora de Sociologia evidenciou o potencial dessa estratégia para oportunizar processos de ensino e aprendizagem prazerosos para os estudantes, ao propor a articulação das disciplinas e uma atividade diversa do que comumente ocorre na escola convencional.

Propiciar a sensibilização dos estudantes para o olhar sobre a construção social da miséria, fruto da exclusão social, ao exibir o documentário “Bus 174”, assim como sensibilizar sobre as condições desumanas dos menos favorecidos e marginalizados socialmente, relacioná-las como fruto de um processo histórico e não simplesmente culpabilizar os indivíduos que já sofrem com a desigualdade social. Portanto, almejou-se uma formação cidadã mais crítica e empática em relação aos marginalizados e contribuir para a formação de sujeitos ativos atuantes no combate às desigualdades sociais.

Referências bibliográficas:

ARAUJO, R. M. de L., & FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. 2015. Revista Educação Em Questão, 52(38), 61-80. DOI10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956. Acesso em: 05 set. 2019.

BETTEGA, Maria Lúcia. Eventos e Cerimonial. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso em: 05 set. 2019.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1966. _____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M. FRIGOTTO, Gaudencio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. Ideação, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>>.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro: Civilizaçã o Brasileira S.A. 1968.

KUENZER, Acácia Z. (Org.). Ensino Médio: construindo uma Proposta para os que vivem do Trabalho. 5a São Paulo: Cortez, 2007.

MANACORDA, Mario A.. O princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre: ArtesMédicas, 1990.

MILLS, Wright. Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios. Seleção e introduçã o, CASTRO, Celso. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.





MEDIAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS DA UNIDADE TRABALHO-CIÊNCIA-CULTURA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A FORMAÇÃO DOS DOCENTES

EPISTEMOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MEDIATIONS FROM
THE WORK-SCIENCE-CULTURE UNIT IN INTEGRATED
SECONDARY EDUCATION AND TEACHER TRAINING

Marise Nogueira Ramos¹

Sandra Terezinha Urbanetz²

Fernanda Rocha Sydney Silva³

Palavras-chave: Processos Pedagógicos; Interdisciplinaridade; Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Formação Profissional.

Keywords: Pedagogical Processes; Interdisciplinarity; Professional, Scientific and Technological Education; Professional qualification.

Esse projeto tem como objeto de pesquisa os processos pedagógicos da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio nos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs). Tem-se como objetivo captar e analisar mediações pedagógicas de integração entre as disciplinas, componentes curriculares e atividades extracurriculares da formação geral e específica em cursos técnicos integrados, que expressem concepções, possibilidades e limites da unidade trabalho-ciência-cultura como princípio organizador desses currículos, bem como a formação dos docentes que atuam nos cursos integrados.

Especificamente, a pesquisa se inicia investigando os processos pedagógicos da educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio no Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba evidenciados nas mediações pedagógicas de integração entre as disciplinas, componentes curriculares e atividades extra-curriculares da formação geral e específica nos cursos técnicos integrados. Ao verificar se e como a organização dos cursos expressam as concepções, possibilidades e limites da unidade trabalho-ciência-cultura como um princípio organizador desses currículos, busca evidenciar a efetivação ou não da integração e da interdisciplinaridade.

O processo de investigação se dá por análise de documentos pedagógicos institucionais como os Projetos Pedagógicos de Curso - PPCs dos cursos de Informática; Mecânica; Petróleo e Gás e Jogos Digitais, o Formulário de Orientação de Projetos

Possui graduação em Química pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (1990), mestrado (1995) e doutorado (2001) pela Universidade Federal Fluminense - UFF (2001). Pós-doutorado em Etnossociologia do Conhecimento Profissional na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/Portugal - UTAD (2012). É professora associada da Faculdade de Educação da UERJ e docente credenciada no quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana dessa Universidade - PPFH/ UERJ. E-mail: ramosmn@gmail.com

² Possui licenciatura em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/ UERJ) e pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto - Portugal. Atua como Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: sandraurbanetz@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia no Instituto Federal do Paraná - IFPR. E-mail: fernandarochass14@gmail.com

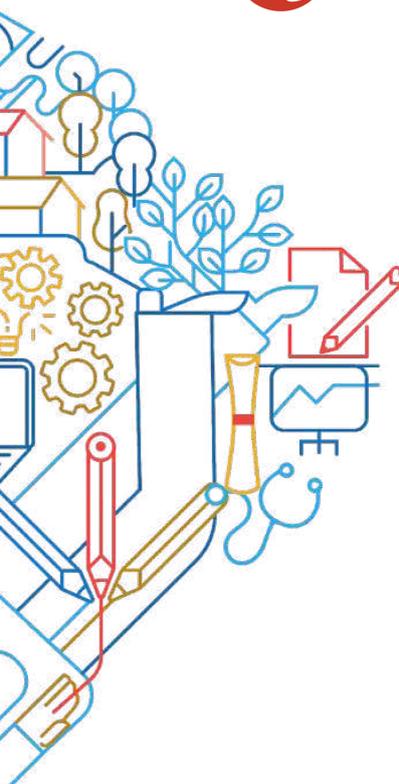
de Curso, elaborado pela Pró Reitoria de Ensino - PROENS, e a Resolução No 69 de 13 de dezembro de 2017 (Regulamentação dos núcleos de Arte e Cultura do Instituto Federal do Paraná. As categorias elencadas para esse trabalho, dizem respeito a discussão sobre interdisciplinaridade e a concepção pedagógica e filosófica. Para tanto, busca-se investigar como as disciplinas, componentes curriculares e/ou atividades de artes de filosofia ocorrem nos cursos investigados. Metodologicamente, a pesquisa se orienta pelas categorias do Método Histórico-Dialético, totalidade, historicidade, mediação e contradição; e pelas seguintes categorias específicas do objeto: trabalho como princípio educativo, integração e interdisciplinaridade.

Os procedimentos compreendem análise de documentos pedagógicos institucionais e dos depoimentos obtidos mediante entrevistas realizadas com professores dos cursos selecionados, orientada por categorias operacionais da pesquisa e pelas empíricas elaboradas a partir dos dados construídos. Busca responder as seguintes questões: Por quais mediações pedagógicas as ciências da natureza, humanas e sociais; as linguagens; a filosofia; e as artes – como disciplinas da formação geral – se relacionam entre si e com as disciplinas da formação específica nos cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio ofertados no IFPR - Campus Curitiba? Essas relações acontecem entre outros componentes na proposta curricular e em atividades extracurriculares? O que essas mediações pedagógicas expressam acerca de concepções epistemológicas e ético-políticas que orientam os currículos desses cursos, bem como sobre possibilidades e limites da formação baseada na unidade trabalho-ciência-cultura?

A pesquisa parte de questões ainda pouco enfrentadas no campo empírico, ou seja, processos e práticas pedagógicas disciplinares e interdisciplinares na integração da formação específica com a geral. No momento o projeto se encontra em fase inicial, com a análise de Projetos de quatro Cursos Técnicos Integrados, disponíveis na página do Campus e análise dos documentos institucionais norteadores para a criação e revisão dos Cursos, e dos documentos de institucionalização dos Núcleos de Arte e Cultura (NACs), por entendermos que esses Núcleos congregam, a partir de sua institucionalização, as ações referentes a Arte e Cultura que ocorrem dentro do Campus. Trata-se, portanto, de relevante contribuição para o desenvolvimento científico-tecnológico e inovação na área e subárea a que o projeto se vincula, considerando a agregação de conhecimento prático à produção teórica sobre o Ensino Médio Integrado.

A aderência da proposta às áreas prioritárias de Tecnologias Estratégicas, Habilitadoras, de Produção e de Desenvolvimento Sustentável se sustenta na importância da formação técnica de nível médio baseada nos fundamentos científicos-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção atual, para a redução da dependência tecnológica do Brasil, por se tratar de uma formação que potencializa a atuação profissional de forma ética, responsável, criativa e propositiva nos diversos processos produtivos abrangidos por essas áreas. Os primeiros dados levantados apontam para a necessidade de um maior esclarecimento e compreensão dos princípios basilares da proposta de ensino médio integrado, enquanto travessia (Moura, 2013,





Frigotto, 2018) posto que, nos Projetos de Curso analisados a interdisciplinaridade ou é descrita pelo princípio norteador da resolução CNE/CBE no 6/2012 artigo 6 “[...] VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; [...] ou palavra interdisciplinaridade não aparece.

Utiliza-se a palavra indisciplinar para conceituar que os conteúdos transversais que são Educação ambiental; Educação para o trânsito; Educação em direitos humanos; Educação alimentar e nutrição; História e cultura afro brasileira e africana; e Educação financeira; serão ensinados de forma indisciplinar ao longo do curso para os alunos, indicando que esses componentes farão a mediação para o desenvolvimento da interdisciplinaridade. Essa problemática aponta que a formação docente para a educação profissional permanece como necessária, posto que, são os docentes junto às equipes pedagógicas e multidisciplinares que constroem os Projetos de Curso.

Referências bibliográficas:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012 Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 26 de set, 2023.

FRIGOTTO, G. (org) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. organizador. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_e_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_Relac%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Developmento.pdf Acesso em 18 de set, 2023.

MOURA, D. H.. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?. Educação e Pesquisa, v. 39, n. 3, p. 705–720, jul. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxYTnwWvnGfdkztG/abstract/?lang=pt> Acesso em 25 set, 2023.

QUE TAL OUTRA GRAMÁTICA PARA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA EPTT?: RASTROS DO (ENTRE)VISTAR INTER(ATIVO) COM DOCENTE DE NÃO-LICENCIADAS(OS) DA PRINCESA DO SERTÃO

Marta de Souza França¹

Lúcia Gracia Ferreira²

Palavras-chave: Pesquisa (Auto)Biográfica, Entrevista Interativa,
Professoras(es) não-licenciadas(os).

Com os estudos pós-modernos no início do século XX, pesquisadoras(es) na área de Humanidades interessadas(os) em investigar fenômenos da Educação brasileira, com recorte para a formação de professores, passaram a disputar bases epistemometodológicas da (Auto)Biográfica (Abrahão, 2018; Ferreira, 2015, 2020; Passeggi, 2010). Essas estudiosas da educação têm defendido outra gramática para produção do conhecimento científico, de modo a romper com essa *fôrma* objetivizada de conhecer o mundo, retirando das sombras a dimensão subjetiva, a Razão Sensível (Maffesoli, 2005), com vistas a garantir o protagonismo docente. Com isso, fomos cooptadas pelo apelo esperançoso de Josso (2006, p. 383) ao asseverar que “Minha esperança é que os procedimentos histórias de vida se multipliquem a fim de que todos aqueles e aquelas que os utilizem e os vivem possam encontrar, por meio dessa forma particular de novo laço social, um caminho de humanidade partilhada”.

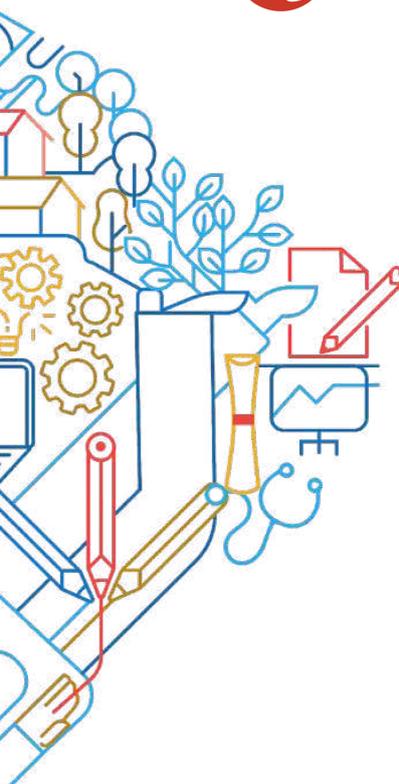
Nesse e lá, anunciamos que a intenção de lançar faróis em direção à Razão Sensível e às narrativas docentes e à produção de conhecimento mais criativa/lúdica é por reconhecer que o pensamento positivista através da cisão corpo-alma, razão-emoção, ciência-arte, etc não dá mais conta da complexidade humana (Maffesoli, 2005). Orientadas nesses pressupostos, ensaiamos uma proposta procedimental, nomeada de Entrevista Interativa (Ferreira; França, 2023), cujos critérios de elaboração foram de algum modo vinculados a aspectos sócio-culturais comuns ao coletivo docente com quem seguiremos em compartilhamentos de histórias de vida sobre o tornar-se professor(a).

Para tanto, buscamos incorporar ao momento da entrevista dimensões dialógico-criativas, com abertura à interação através de movimentos corporais, dinâmicas, jogos, etc, colocando o corpo biográfico em cena (Josso, 2012). Uma (in)corporação inventiva que pode potencializar na contação de histórias outros modos de (com)partilhar o viver para envol(ver) as(os) participantes no movimento de caminhar para si (Josso, 2006).



¹ Doutoranda em Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana, professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação da Bahia - IFBA Campus Feira de Santana, regime de Dedicção Exclusiva. Email: martatinta@gmail.com

² Doutora em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia. Pós-doutorado em Letras, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Líder Grupos de Pesquisa / CNPq: Docência, Currículo e Formação (DOCFORM) e Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (GPEP). Integrante do Grupo GEPEL. Email: luciaferreira@hotmail.com



Direcionando essa perspectiva para nós, docentes da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica (EPTT), é possível afirmar que ao ingressarmos na carreira o amparo pedagógico institucional é frágil ou inexistente, sendo cotidianamente desafiadas(os) a estabelecer redes colaborativas e solidárias de (auto)formação para realizarmos com qualidade e criatividade o “jogo” didático-pedagógico freiriano de ensinar a aprender e de aprender a ensinar.

Muitas são os estudos que apontam sobre a relevância de formação de professores na carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Para Pacheco (2010, p. 22) é necessário reconhecer as vantagens da carreira, uma vez que “esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Fazer coro a essas vantagens é sem dúvidas assumir a singularidade da carreira EBTT e seu impacto no desenvolvimento pessoal-profissional docente na EPTT. No entanto, há de se pensar que a construção de tais vínculos precisa ser amparada por consistentes políticas de formação em serviço, de modo a oportunizar melhor qualidade nas práticas de ensino-aprendizagem, bem como multiplicar caminhos formativos, para além da lógica conteudista-transmissional.

Por isso, defendemos nos estudos da tese de doutorado em Educação em andamento que as Histórias pessoais-profissionais de professoras(es) não-licenciadas(os) precisam ter lugar de interesse e relevância para então pensarmos em políticas de formação docente nos Institutos Federais (IFs). Urge assim legitimarmos o (entre)laçamento do pensar-sentir, haja vista sermos sujeitos de histórias, assumindo a docência na EPTT por múltiplas razões. Que tal começarmos ensaiando um caminho alternativo para conhecer essas motivações e, porque não, potencializar diálogos propositivos e formativos nos IFs? Esse relato de experiência é parte de provocações a que fomos atravessadas durante a construção dos procedimentos para aproximações com as(os) pares, cujo objeto de estudo assim se anuncia: As possíveis condições de uma Docência em Ludicidade no Desenvolvimento Profissional Docente de professores(as) não-licenciados(as) que atuam na graduação do IFBA *Princesa do SerTão*.

Para esse momento, o objetivo é apresentar como se deu a construção e confecção de um modo alternativo e autoral para produção de narrativas de docentes não-licenciadas(os) que atuam no curso de graduação de Sistemas de informação no Instituto Federal da Bahia, através da Entrevista Interativa (Ferreira; França, 2023). Assim, recorreremos a EI como dispositivo de pesquisa-formação, que dialoga com os pressupostos teórico-metodológicos da Pesquisa (Auto)Biográfica, uma abordagem de aproximações, reconhecimento e valorização das subjetividades, através do método das Histórias de Vida e Formação (Josso, 2006). De acordo com Ferreira (2015, p.104) “as histórias de vida tomam um rumo importante na área de formação de professores, pois através delas as narrativas das experiências da vida pessoal ou profissional dos docentes são reveladas; também porque abrange a dimensão de projeto constitutivo da história de vida e do processo de formação”. Alinhadas a essa afirmação e dispostas a produzir outra gramática para fomentar a escuta sensível, reflexiva e com dose de

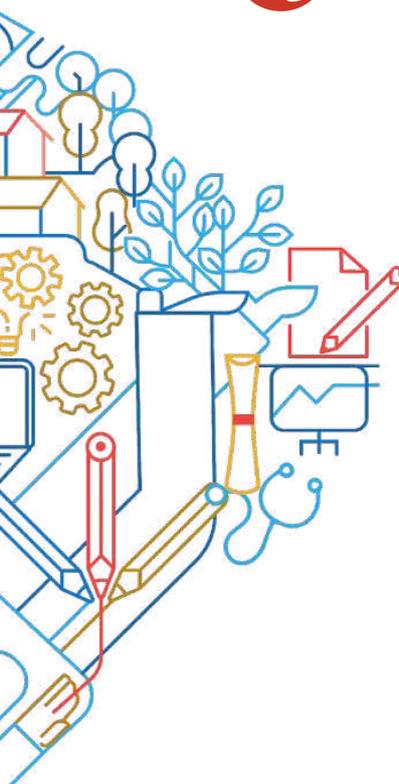
criatividade, concebemos a Entrevista Interativa (EI) como uma ferramenta de produção de conhecimento, constituída com recursos materiais/objetos/artefatos, relacionados ao universo de sentido das(os) participantes, previamente selecionados e/ou confeccionados, dispostos no espaço reservado para a entrevista, no intuito de mobilizar interatividade, estimulando o ato de narrar.

Logo, o interativo diz respeito à colocar diante das(os) participantes objetos/artefatos, convocando-lhes ao estabelecimento de aproximações com esses signos linguísticos, para que as(os) companheiras(as) de pesquisa possam através dos sentidos estabelecer conexões; relacionar simbolicamente algum fato; acionar lembranças de situações ou pessoas que se interconectem com a vida profissional-pessoal; construir uma atmosfera de envolvimento, de movimento e assim estimular o rememorar de modo a potencializar a contação de histórias. Essa concepção corrobora com os estudos de Josso (2020), de Passeggi (2020) e Abrahão (2018), posto que o ato de relatar a vida-formação-profissão opera dimensões heurísticas, ao passo que promove protagonismo docente na escolha e na construção teias dialógicas que traduzem parte significativa das experiências relacionadas a histórias vividas em processos de formação docente.

Com relação às estratégias potencializadoras de interatividade, destaca-se: i) confecção de tapete de pano, que simbolizava o jogo da “Amarelinha”/“Macaco”, o qual foi colocado no chão no centro da sala; ii) confecção de uma caixa de madeira com várias pedrinhas dentro de formas e cores diferentes. Ao iniciarmos a entrevista elas(es) escolheram uma para começar a “jogar” narrativas no tapete à medida da narrativa; iii) Escolha de uma pedra e nomeação, tornando-a assim seu pseudônimo e então garantir o anonimato; iv) Disposição de objetos diversos sobre uma mesa, relacionados ao universo simbólico da vida de professor(a) e também da vida cotidiana, a saber: lápis, piloto, apagador, borracha, compasso, livro, pen-drive, carro, flor, aquarela, bola, etc. O tapete que representava o jogo da Amarelinha serviu de gatilhos para ampliar o repertório de lembranças das situações/fatos/acontecimentos e assim estimular contações de histórias.

Seguindo os rastros deixados, socializamos como percepções e resultados que a EI foi acolhida com muita disposição e envolvimento por 90% das(os) participantes (Pedra do Conhecimento, Coração Azul, Jade Vermelha, Passeio ao Domingo, Equilíbrio, Quartzo, Pedra de Modificação, Esperança). Apenas Guinha se colocou resistente a interagir com os artefatos (Tapete e objetos sobre a mesa), preferindo interagir, contando suas itinerâncias, sem disponibilidade para colocar o corpo em movimento. Contudo, mesmo não desejando circular no espaço e manusear os objetos, foi evidenciado em vários momentos que os objetos serviram de gatilhos à medida que apontava para ele(s) e/ou relacionava-os ao fato narrado, como fez ao apontar para o livro de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*: “*Você pega a cronologia de outros educadores fala um pouco do educadores contemporâneos, mais clássicos né? Você vê que Freire é aquele clássico já contemporâneo, entendem?*”. Logo, consideramos que houve interação, mesmo não desejando tocar em objetos ou não se movendo na cena biográfica, pois estar exposto aos objetos potencializou o rememorar. Como se trata de um jogo de infância atemporal, as casas/quadrados





poderiam representar itinerâncias formativas e (de)marcação da temporalidade desse tornar-se docente. E assim eles interagiram com essa metalinguagem. Sobre a demarcação da temporalidade do tornar-se docente, nenhum(a) considerou começara narrativa do momento atual da carreira para depois voltar ao passado.

Iniciaram contando episódios da infância, passando por formações e experiências formais e informais relacionadas à docência até a chegada ao Instituto. Um destaque nessa proposta de entrevistaratrelam-se à questão de gênero. A participação de Esperança e Equilíbrio, ambas professoras, foi mais intensa, pois se movimentaram com leveza e disposição junto aos artefatos. Os demais seguiram outro rito: selecionaram um objeto para cada casa/quadrado do tapete, depositaram em sequência no tapete, sentaram-se e então iniciaram as narrativas.

Concluimos que a Entrevista Interativa apresenta-se como uma ferramenta promissora para estreitarmos diálogos compreensivos, reflexivos e criativos como professoras(es) da EPTT sobre as itinerâncias, saberes, aprendizagens, tensões, relações constituídas ao largo do Desenvolvimento Profissional Docente. Ademais, ao adotarmos a estratégia do jogo da Amarelinha junto aos artefatos não apenas reconhecemos as potencialidades da produção de conhecimento alicerçado em bases criativas, cuja razão sensível (Maffesoli, 2005) valoriza em sua dimensão subjetiva. A nosso ver dimensão fundamental para se incorporar na formação de professores da EPTT a escuta sensível, que validam o diálogo, a criatividade, a produção de sentidos, o lugar de pertencimento, a inventividade.

Referências bibliográficas:

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Do paradigma tecnicista à aventura (auto)biográfica – narrativa de uma pesquisadora em educação. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.). **A nova aventura (auto)biográfica – Tomo II**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018a. p. 293-340.

FERREIRA, Lucia Gracia. Formação de professores e Ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 1, n. 2, p. 410-431, 2020c. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed> . Acesso em 15 de junho de 2021.

FERREIRA, Lucia Gracia. Histórias de aprendiz: memórias, narrativas e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v.10, n.4, out./dez., p.1234-1249, 2015.

FERREIRA, Lucia Gracia; FRANÇA, Marta de Souza. Entrevista interativa: um ensaiopara desenhar o instrumento. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*. v. 4, n. 11, jan./dez., 2023.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020.

JOSSO, Marie Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, nc2, p.373-383, maio/ago. 2006.

MAFFESOLI, Michael. **Elogio da razão sensível**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é Humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. **Invenções devidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130.





BNCC: COMPETÊNCIAS, CONTEÚDO E A PERSPECTIVA DA TOTALIDADE

NATIONAL LEARNING STANDARDS: COMPETENCES, CONTENT
AND THE PERSPECTIVE OF TOTALITY



Morgana de Abreu Leal¹



Palavras-chave: BNCC; competências; perspectiva da totalidade.

Keywords: National Learning Standards; competences; the perspective of totality.

Um curso de formação de professores deve preparar os futuros docentes para enfrentar as mais diversas batalhas em sala de aula. É comum ouvirmos que uma coisa é a teoria, outra coisa é a prática, quando se trata do chão da escola. Desafios diversos, que vão desde a falta de experiência do docente em formação até a lacuna emocional que alguns estudantes trazem para esse período de preparação profissional, podem desencorajar o futuro professor e fazer com que ele reproduza modelos didáticos aos quais foi exposto, dando continuidade a um fazer pedagógico arcaico e desconectado do presente e do futuro. Portanto, professores que formam professores devem sempre ofertar novas metodologias, aliadas a conceitos basilares, de modo a formar docentes que possam inovar suas futuras práticas com base em uma formação teórica sólida.

Nesse contexto, em 2017 é promulgada a Lei 13.415, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) e estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definida como um

documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL/MEC, 2017, p. 7).

O documento afirma, ainda, que servirá de referência para currículos, políticas públicas, formação de professores, elaboração de conteúdos educacionais, entre outros, em todo o território brasileiro.

Para tal, a BNCC propõe que as aprendizagens essenciais devem ser substanciadas por dez competências, definidas “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania

Doutora em Letras (UERJ), Mestre em Letras (UERJ), Licenciada em Letras Português/Inglês (Faculdade CCAA). Professora no IFRJ, Campus Pinheiral. E-mail: morgana.leal@ifrj.edu.br

e do mundo do trabalho” (BRASIL/MEC, 2017, p. 8).

De fato, Ramos discute a possibilidade de uma pedagogia de competências contra hegemônica desde 2003. De acordo com a análise da autora, a noção de competências foi hodiernamente apropriada pela questão socioeconômica, “conferindo à educação o papel de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas” (2003, p. 95). A noção de competências que é aplicada à BNCC leva à mesma interpretação em Oliveira, Medeiros e Fagundes (2023). Para esses autores, a BNCC

é fundamentada na teoria das competências, modelo neoliberal, o qual intenciona a hegemonização do conhecimento para atender a classe capitalista, refutando uma educação de qualidade e necessária ao desenvolvimento humano, ou seja, não foi pensada para enriquecer o currículo das escolas, é uma direção oposta, de enfraquecimento, de fragilização, de empobrecimento do currículo dessas instituições (Oliveira; Medeiros; Fagundes, 2023, p. 2).

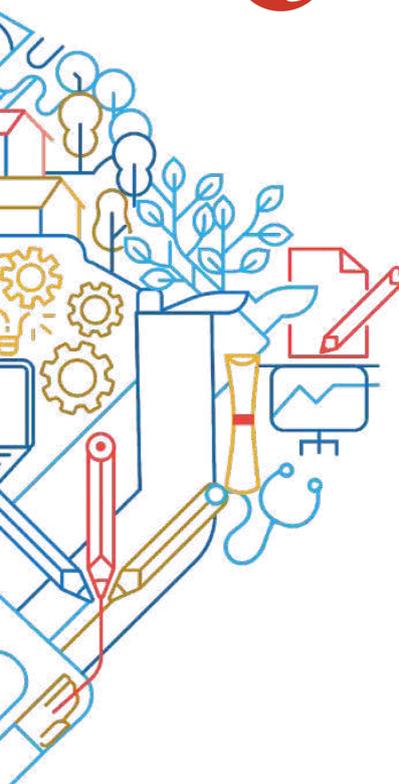
Hypolito (2019) aponta que a BNCC é fruto de uma história de conflitos acerca da necessidade (ou não) de um Currículo Nacional, aprovado após uma mobilização pela aprovação desse currículo, defendido por várias entidades com e sem fins lucrativos, associações de dirigentes educacionais e pelo próprio MEC, apesar de a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e o seu GT-Currículo sempre terem se manifestado contra esse currículo comum, como divulgado no site da associação².

Em seu artigo, Hypolito argumenta que a BNCC é resultado de um movimento educacional reformista internacional, chamado *GERM - Global Education Reform Movement*, movimento esse que, desde 2001, visa a eficácia dos sistemas educacionais. Essa eficácia estaria baseada em três princípios: padrões, descentralização e *accountability*, que tem o sentido tanto de responsabilização quanto de prestação de contas. Unindo esses princípios ao neoliberalismo que tem protagonizado a política educacional em todo o planeta, estaríamos abrindo as portas da educação para a padronização de avaliações, para a privatização da educação básica e para uma eficiência numérica na educação que não leva à qualidade, mas sim à quantidade, transformando o processo educacional em gestão de resultados. Para a implementação disso, faz-se necessário um controle, que começa pela padronização de conteúdos e enfraquecimento de vozes dissonantes. Ou seja, é necessária uma base comum curricular.

Em contraponto, a formação de professores nos cursos de licenciatura passa pelos conceitos de ensino médio integrado à educação profissional, técnica e tecnológica. Essa concepção é construída por educadores e pesquisadores como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Dante Moura, Sidinei Sobrinho e tantos outros que dedicaram suas carreiras acadêmicas e profissionais ao assunto. Nela, a relação entre educação e trabalho não é uma relação de construção, não de conformismo. E dessa relação são derivados conceitos que se complementam na busca pela formação humana integral. Conforme propõe Ramos (2008), há três sentidos de integração



² <https://www.anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>. Acesso em 10 out.



entre o ensino médio e a educação profissional: o de formação omnilateral, ou seja, princípio filosófico de formação humana integral; a indissociabilidade entre a educação básica e a profissional; e, em terceiro, a perspectiva da totalidade. Os três sentidos têm, em seu arcabouço teórico, conceitos importantes para a compreensão dessa proposta.

Um dos conceitos dessa concepção de ensino é a de escola unitária. A escola unitária visa superar a dualidade educacional, uma realidade que conhecemos bem na educação brasileira, na qual há uma escola para a elite e outra escola para a classe trabalhadora. A missão da primeira é formar para o trabalho intelectual, enquanto a missão da segunda seria formar para o trabalho manual – e subserviente. Para a implementação de uma escola unitária, a concepção de ensino médio integrada à educação profissional, técnica e tecnológica pressupõe que seja ofertada a ambas as classes sociais uma educação básica de qualidade, politécnica, que tenha o trabalho como princípio educativo. Esses dois conceitos serão explicados a seguir.

A politécnica significa uma educação que possibilite ao estudante “a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (Ramos, 2008). Além dos processos produtivos, o trabalho deve ser examinado em suas relações sociais, em seus embates de classe, em sua perspectiva histórica, em seu desenvolvimento tecnológico, em sua capacidade emancipatória, em seu sentido ontológico, ou seja, em todas as dimensões que fazem do trabalho algo único do ser humano. A politécnica e o trabalho como princípio educativo, nesse sentido, são indissociáveis.

Entre tantos conceitos, o conceito que fundamenta o presente trabalho é a perspectiva da totalidade. Nela, conhecimentos gerais, como Português e Matemática, e conhecimentos técnicos, como Algoritmos e Técnicas de Marketing, não são vistos como fragmentados, mas formam uma totalidade curricular. Ramos (2008) exemplifica:

Assim, queremos dizer que nenhum conhecimento específico é definido como tal se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam. Queremos dizer ainda que, se ensinado exclusivamente como conceito específico, profissionalizante, sem sua vinculação com as teorias gerais do campo científico em que foi formulado, provavelmente não se conseguirá utilizá-lo em contextos distintos daquele em que foi aprendido. Neste caso, a pessoa poderá até executar corretamente procedimentos técnicos, mas não poderá ser considerado um profissional bem formado (Ramos, 2008, p. 14).

O oposto também se torna verdade: a teoria somente “adquire sentido quando reconhecido em sua gênese a partir do real e em seu potencial produtivo” (Ramos, 2008, p. 15). Assim, o estudo de qualquer processo de produção ou de qualquer fenômeno social só adquire sentido quando analisado a partir da perspectiva da totalidade: em sua dimensão histórica, social, física, ambiental, econômica, produtiva, técnica, tecnológica, organizacional, cultural etc.

Ao formar professores para a educação profissional integrada ao ensino médio, uma questão que surge nos debates da disciplina “Educação Básica e Profissional” (EBP) é como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode deixar de ser esse entrave à educação básica de qualidade que pretendemos ofertar quando formados. O que propomos é que ela se adeque à concepção de ensino médio integrado.

Dessa forma, foi proposta uma atividade avaliativa da disciplina “Educação Básica e Profissional”, em interdisciplinaridade com a disciplina Didática, em dois cursos de Licenciatura, que unia os dois conceitos, com o intuito de intervir na formação de futuros docentes, fazendo-os refletir sobre os conceitos necessários para entender o terceiro sentido de integração (cf. Ramos, 2008), aplicando-os ao desenvolvimento das competências propostas pela BNCC, de modo que o currículo comum pudesse formar sujeitos críticos, que percebam o mundo e seus processos em sua multiplicidade de dimensões. O enunciado, apresentado como o problema a ser resolvido/projeto a ser desenvolvido, resumidamente, dizia:

A escola na qual você trabalha solicitou que o seu grupo apresente uma sequência didática para os seus pares, dentro de sua área de estudos (Computação ou Ciências Biológicas). Seu grupo deve selecionar um processo de produção e/ou fenômeno social da sua área de estudos, basear-se na pedagogia histórico-crítica, analisá-lo sob a ótica da perspectiva da totalidade (as múltiplas dimensões: físico-ambiental, econômico-produtiva, técnico-organizacional, sócio-histórica cultural) e mobilizar uma ou mais competências da BNCC (A própria autora, 2023).

Foi utilizada, para inserção da atividade, a metodologia ativa *Project-Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Project), na qual os estudantes investigam e respondem a uma autêntica, engajadora e complexa questão, problema ou desafio, em sete etapas de desenvolvimento do projeto, que incluem investigação, protagonismo estudantil e revisão crítica, finalizando com uma apresentação em grupos.

Os dez grupos, representando as dez competências da BNCC, desenvolveram sequências didáticas que contemplavam tanto o conteúdo da área de estudos, visto sob o viés da totalidade, quanto o desenvolvimento da competência, conforme previsto pela BNCC. Certamente, por se tratar de cursos de Licenciatura, alguns estudantes ainda não tinham nenhuma vivência de sala de aula, apresentando dificuldades didáticas e pedagógicas. O resultado, no entanto, foi tão satisfatório, que deve se tornar um e-book em breve.

Com tal atividade, pretendemos levar os docentes em formação a experimentar a sala de aula, pensar criticamente sobre como questões pedagógicas refletem em ações didáticas, oferecer um caminho mais alinhado com a concepção do ensino médio integrado e seus conceitos para a BNCC e demonstrar metodologias ativas que contribuam para a formação docente para a educação profissional, técnica e tecnológica.





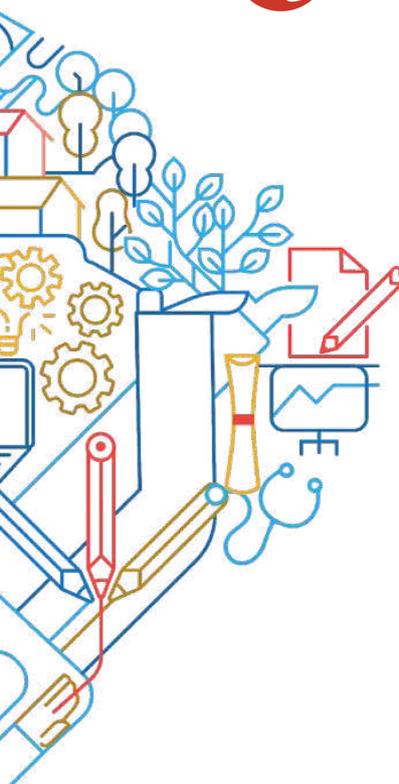
Referências Bibliográficas

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

OLIVEIRA, Kátia Regina; MEDEIROS, Lucas Matheus Santana; FAGUNDES, Marcelo Freitas. UM EDUCAR POR COMPETÊNCIAS: ANÁLISE CRÍTICA DA PARTE INTRODUTÓRIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). **Unifunec Cient. Mult.**, v.12, n.14, jan./dez. 2023.

RAMOS, M. N. Concepção do ensino médio integrado à educação profissional. In: O Ensino Médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba, SEED/PR: 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf

RAMOS, Marise. É POSSÍVEL UMA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS CONTRA-HEGEMÔNICA? RELAÇÕES ENTRE PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS, CONSTRUTIVISMO E NEOPRAGMATISMO. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):93-114, 2003.



DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A NECESSÁRIA (RE)CONSTRUÇÃO EPISTEMOLÓGICA

Priscila Caetano Bentin¹

Resumo: O presente trabalho dialoga, por meio de revisão bibliográfica e documental, sobre a formação e profissionalização dos docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, mais especificamente no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Sob a perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, buscamos refletir sobre possibilidades de superação da visão pragmática que historicamente alicerça a formação e atuação destes sujeitos por meio de um processo de (re)construção epistemológica, fundamentada na categoria práxis.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação Profissional e Tecnológica; Institutos Federais; Epistemologia da práxis.

Introdução

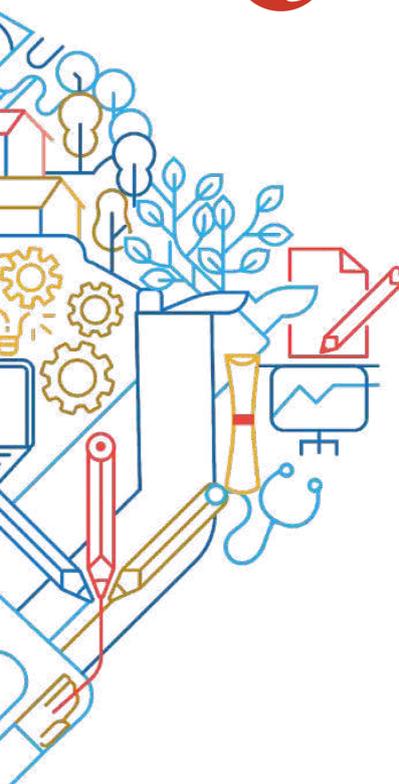
Na primeira década dos anos 2000, uma audaciosa política voltada à formação para o trabalho foi expressa por meio da Lei nº 11.892/2008: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Audaciosa não somente pelo amplo processo de expansão e interiorização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que originaria os atuais 38 *campi* presentes em todas as unidades federativas do país mas, principalmente, pela proposta que visava alterar substancialmente a centenária base desta modalidade de ensino.

Partindo da perspectiva teórico-epistemológica de uma educação integral e integrada como projeto político-pedagógico de desenvolvimento humano, os Institutos Federais (IFs) trazem como um de seus pilares o princípio da verticalização, expresso por uma arquitetura curricular onde os docentes pertencentes à Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) atuam em diferentes níveis e modalidades de ensino em um mesmo campus, além de dedicarem parte de sua carga horária a atividades de gestão acadêmica, projetos de pesquisa, extensão e/ou produções técnico-científicas.

Diante deste cenário, uma específica prática docente se coloca frente a estes sujeitos, em sua forma e conteúdo: ao mesmo tempo em que são exigidos tanto o domínio didático-pedagógico da Educação Básica, prioritariamente no ensino médio integrado à formação profissional técnica, quanto do ensino superior (graduação e pós-graduação), a formação para o trabalho passa a ser pautada ideologicamente



¹ Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ), Mestre em Educação (UNIRIO), Pedagoga (UNESA), servidora atuante na Pró-Reitoria de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFRJ. Contato: priscaetano@hotmail.com.



pelo campo crítico articulado à emancipação de jovens e adultos trabalhadores e à transformação social, guiada pelo comprometimento “com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com asocialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais” (Araújo; Frigotto, 2015, p.62).

No entanto, percebemos que este novo modelo institucional e concepção de EPT não foram acompanhados por efetivas políticas direcionadas às demandas de formação inicial e continuada que se colocam frente ao trabalho de seus docentes, reproduzindo o histórico esvaziamento dos conteúdos éticos e políticos que alicerçam a práxis pedagógica destes sujeitos, conforme nos mostraram as reflexões que fazem parte da pesquisa intitulada “Princípios formativos para a docência na Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia sob a perspectiva da prática pedagógica” (Bentin, 2021), desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Docência na educação profissional: um recorte histórico sobre formação e profissionalização

De natureza qualitativa e fundamentada sob a perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, mediante uma ampla revisão bibliográfica e análise documental a referida pesquisa apresentou, conforme um de seus objetivos, a discussão sobre as políticas de formação direcionadas aos professores da educação profissional a partir do século XX, mais especificamente os que atuam no âmbito federal. Em articulação às reflexões de Curado Silva (2018, p.339), justificamos a escolha por este recorte mediante a compreensão de que tal dimensão permeia “a construção da identidade profissional e de um projeto de escola. Como princípio, defendemos que a formação possibilite ao professor conhecer e dominar as bases epistemológicas em que a função da escola vai sendo constituída e que orienta seus objetivos e suas formas de trabalho. Há um caminho percorrido, fomentado por significados políticos, que são atribuídos à escola e que contribuíram para o sentido político do ser professor”.

Ao revisitarmos a trajetória da educação profissional no país percebemos que esta modalidade de ensino majoritariamente ocupou, mediante escolhas políticas orientadas por uma pedagogia que organiza a seleção, distribuição e acesso ao conhecimento sob a determinação de grupos hegemônicos orgânicos ao capital, um espaço secundário na estrutura da educação brasileira. Em uma relação de retroalimentação, a docência para a educação profissional foi mantida em uma posição social marginal, mediante regulamentações que validavam automaticamente a inserção de profissionais de base técnica nas escolas e/ou fomentavam alternativas que objetivavam unicamente a habilitação formal para a “sala de aula”, desconsiderando as bases epistemológica, filosófica e ético-política intrínsecas ao trabalho docente, sendo esta categoria aqui compreendida em seu sentido ontológico, uma vez que é o trabalho que “faz a mediação

entre teoria e prática, é através dele que a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria, do mesmo modo é através do trabalho que a teoria se faz prática, desenhando as possibilidades de transformações dialética da realidade” (Souza e Magalhães, 2016, p. 26).

O processo histórico nos mostra que esta discussão somente foi estabelecida com expressividade a partir da expansão da Rede Federal de Educação iniciada no ano de 2005, sendo evidente a expectativa pela criação de diretrizes curriculares para a formação destes professores no bojo da consolidação de um sistema nacional de formação docente, rompendo com distorções cristalizadas pelo tempo. Inclusive, foram incluídos como público-alvo neste debate os docentes licenciados atuantes no ensino médio integrado, sobo entendimento de “que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a Educação Básica (BRASIL, 2007, p.33).

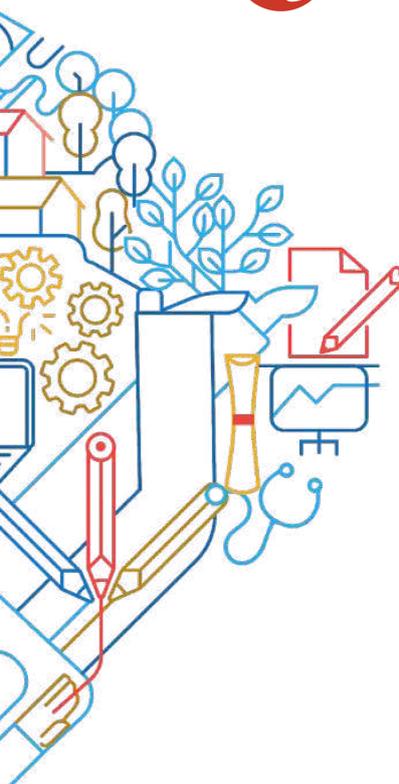
Com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a criação dos Institutos Federais, no ano de 2008, era esperado que estes fossem espaços privilegiados de formação dos docentes pertencentes à também recém-criada carreira EBT (Lei nº 11.784/2008). No entanto, o que presenciamos foi a manutenção de vias alternativas, como cursos “especiais”, “emergenciais” e/ou “provisórios”, bem como a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* de caráter pedagógico, formação em serviço ou o reconhecimento de saberes profissionais, culminando no atual “notório saber” estabelecido pela contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).

Mediante a histórica manutenção da dimensão prática enquanto suficiente para a atuação destes sujeitos, diante de normativas fundamentadas por concepções pedagógicas generalistas e descontextualizadas em relação ao espaço no qual estes atuam, a pesquisa destaca que “no ir e vir das regulamentações para a docência, a profissão professor para a EPT se torna invisível, porque não se evidencia construção identitária para essa modalidade de ensino [...]” (Costa, 2016, p. 113).

Considerando a institucionalidade vigente a partir de 2008 por meio dos IFs, que traz consigo um projeto voltado a emancipação humana, compreendemos ser necessário o reconhecimento de uma outra epistemologia orientadora da formação (e do trabalho, dialético desta dimensão), passando de uma visão pragmática para o movimento permanente de reconstrução e ressignificação da docência para a EPT, ao estabelecer uma relação de indissociabilidade entre ação e reflexão.

Portanto, em consonância com as contribuições de Curado Silva (2018, p. 335), almejamos uma formação guiada por uma “teoria do conhecimento fundamentada a partir da categoria práxis [que] tem a atividade prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real”. Objetivamente, tal movimento demanda uma concepção de prática pedagógica para além da mobilização de saberes e habilidades, tendo como base o conjunto de princípios e finalidades que dão sentido e direção ao cumprimento de sua função social.





Considerações Finais

Revisitar a formação e trabalho dos professores que atuam na educação profissional é constatar, explicitamente, a manutenção da dualidade histórica presente entre formação propedêutica e formação profissionalizante. A desqualificação do processo de profissionalização destes sujeitos, que tem como uma de suas dimensões projetos de formação que lhe são direcionados (ou a ausência destes, conforme nos mostram as condições objetivas), situa politicamente o lugar secundário da educação profissional na educação brasileira.

A criação dos Institutos Federais nos coloca frente a possibilidade de reversão deste cenário não somente por sua capilaridade mas, principalmente, por trazer em seu “DNA” um forte compromisso ético-político com a formação integral de jovens e adultos trabalhadores e demais lutas coletivas. Considerando que esta institucionalidade completa 15 anos de existência no ano de 2023 e pouco se avançou nesta direção, é imprescindível que os posicionamentos polissêmicos em torno dos sentidos epistemológicos, políticos e identitários da docência no contexto da Educação Profissional e Tecnológica sob os conceitos fundantes de um Instituto Federal sejam postos em debate e articulados a uma leitura crítica dos conhecimentos sistematizados no campo da educação, orientando a construção de uma política de formação de professores consistente (e urgente).

Referências bibliográficas:

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BENTIN, P. C. Princípios formativos para a docência na educação profissional e tecnológica nos institutos de educação, ciência e tecnologia sob a perspectiva da prática pedagógica. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2021, 386 f.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

COSTA, M. A. Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia? Curitiba: Appris Editora, 2016.

CURADO SILVA, K. A. C. P. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018.

SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. A qualidade da produção acadêmica e os discursos políticos: convergências mercadológicas, epistemológicas ou dialéticas deresistências? In: SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). *Formação, Profissionalização e Trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação*. Campinas: SP, Mercado de Letras, 2016, p.19-40.





I SEMINÁRIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA

PROPOSTA DE MINICURSO



Identificação:

Minicurso: Teoria e práticas educativas de letramento visual para a formação crítica.

Ementa: Pedagogia crítica; Multiletramentos; Letramento crítico; Letramento visual; Gramática do Design Visual.

Carga Horária: 3 horas.

Pré-requisitos: não há pré-requisitos.

Professora responsável: Profs. Drs. Melody Garcia, Nathalie Assunção, Marcelo Ubal

Problemática: Para que a escola cumpra uma de suas funções sociais mais importantes, que é favorecer práticas pedagógicas que garantam o empoderamento sociodiscursivo, é fundamental a implementação de estratégias adequadas. O ensino/aprendizagem de línguas materna ou estrangeira tem-se revelado um campo frutífero para práticas que permitam aos alunos reconhecer as redes de poder existentes na linguagem verbal e nos diversos recursos semióticos e que possam contribuir, de forma muito adequada, para o letramento e formação crítica dos alunos. O principal objetivo deste minicurso é possibilitar aos servidores da educação na Educação Básica e na EPT uma formação inicial sobre a temática.

Objetivo Geral: Possibilitar a formação continuada de técnicos, docentes, graduandos e pós-graduandos da Educação Básica e da EPT, em práticas de leitura crítica de imagens e textos multimodais.

Objetivos Específicos:

-Discutir questões de multiletramentos, letramento visual e crítico na Educação Básica e na EPT por meio da apresentação de propostas de análises de imagens embasadas pelos conceitos:

- 1 - da Pedagogia Crítica (Freire, 2017; 2018)
- 2 - dos Multiletramentos (Rojo, 2012);
- 3 - do Letramento Crítico (Sandretto, 2011; Janks, 2016);
- 4 - do Letramento Visual (Bamford, 2003)
- 5 - da Gramática do Design Visual. (Kress e Van Leeuwen, 2006)

- Analisar a estrutura composicional das imagens com fundamentação na Gramática do Design Visual.

- Desenvolver propostas de ensino/aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica de imagens.

Metodologia: O minicurso oferecerá alguns conceitos introdutórios sobre letramento visual e letramento crítico, a partir do desenvolvimento de atividades práticas de análises de imagens e textos multimodais, cujo aporte teórico será composto por determinadas categorias postuladas por Kress e van Leeuwen (2006). Por fim, serão elaboradas propostas de ensino/aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica de imagens.

Público-alvo:

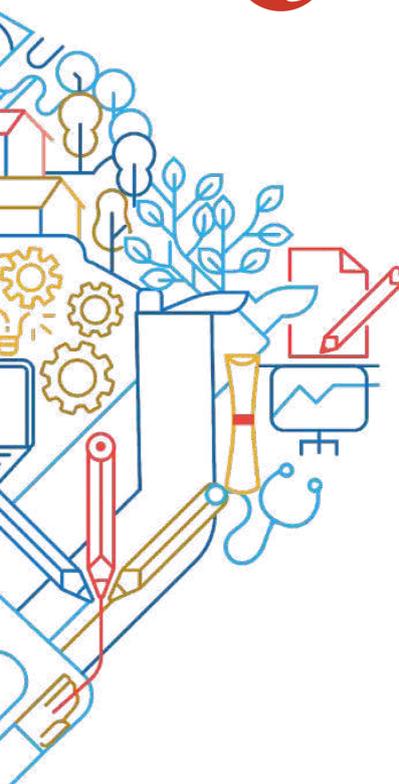
- Professores/Pesquisadores; Estudantes da EPT e da licenciatura;
- Estudantes de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado);
- Profissionais da educação básica;
- Outros profissionais da Educação Básica;
- Outros profissionais da Educação Profissional Técnica e Tecnológica.

Resultados Esperados:

- Reflexão sobre a importância dos estudos de letramento visual e crítico na formação de técnicos e docentes da Educação Básica e da EPT em suas práticas.
- Desenvolvimento do estudo e da adoção de ações pedagógicas que promovam o letramento visual e crítico nas aulas da Educação Básica e da EPT, em diferentes redes de ensino.
- Capacitação para o favorecimento da aplicação das categorias da Gramática do Design Visual nas atividades de leitura de imagens e textos multimodais.

Recursos didáticos: meu computador e data show (não tenho).





Referências bibliográficas:

ABIO, G. **Apostila com parte do material de um curso sobre multimodalidade e multiletramentos para professores de línguas**. Versão 5, agosto 2018. Disponível em: <<https://www.slideshare.net/tabano/um-pouco-de-teoria-sobre-multimodalidade-parte-2v5>>. Acesso em: 13 ago.2020.

BAMFORD, A. (2003) **The visual literacy white paper**. Disponível em: <<https://www.aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf>>. Acesso em: 15/08/2020.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A.(orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. FERREIRA, A.de J. Identidades Sociais, Letramento Visual e Letramento Crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n(51.1): 193-215, jan./jun, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tla/v51n1/v51n1a10.pdf>>. Acesso em: 16/08/2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 57. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2017.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 65.ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2018.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

JANKS, H. Panorama sobre Letramento Crítico. In: JESUS, D.M.; CARBONIERI, D. (org) **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 21-39.

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Arnold. 2001.

_____. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4180198/mod_folder/content/0/i.%20KRESS%2C%20Gunther%3B%20VAN%20LEEUWEN%2C%20Theo.%20Reading%20images%20the%20grammar%20of%20visual%20design.pdf?forcedownload=1>. Acesso em: 18 jul.2020.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANDRETTO, S. **Planting Seeds: embedding critical literacy into your classroom programme.** Wellington: NZCER Press, ISBN978-1-927151-36-5. 2011. Kindle Version

SANTOS, Zaira Bomfante dos. A Linguística Sistêmico-Funcional: algumas considerações. **Revista Só Letras**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-181, 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/12994/12487>>. Acesso em: 26/07/2020.

SOUZA, L. M. T. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (org). **Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa.** Campinas: Pontes Editores, 2011.p. 279-303.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.





LABORATÓRIO DE LETRAMENTO FINANCEIRO: UM GUIA DE ATIVIDADES

FINANCIAL LITERACY LAB: AN ACTIVITY GUIDE



Rachel de Oliveira Carvalho¹

Rogério da Costa Neves²



Palavras-chave: Letramento Financeiro; Ensino Híbrido;
Educação Profissional Integral e Integrada

Introdução

Este artigo é fruto da dissertação de mestrado intitulada: Laboratório de Letramento Financeiro: uma proposta de Ensino Híbrido para a Educação Integral e Integrada que buscou investigar de que forma professores da Educação Básica percebem a relevância de um Laboratório de Letramento financeiro (LABFIN) e seu respectivo guia de atividades, e que desdobramentos são capazes de vislumbrar em suas práxis, tendo em mente seus contextos de atuação. Para a consecução do objetivo da pesquisa, foram adotados como conceitos principais o Letramento Financeiro, o Ensino Híbrido e a Educação Profissional Integral e Integrada. Os conceitos de Letramento Financeiro foram analisados sob a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular a partir de Brasil (2017) no que tange às habilidades referentes à educação financeira e Brasil (2019) no que se refere ao Tema Contemporâneo Transversal Educação Financeira. Serviram de aporte teórico também os autores Kistemann Jr. (2016), Dias, Concordido e Macedo (2016) e Martins (2004). O conceito de Ensino Híbrido contou com as contribuições de Horn e Staker (2015). Por fim, a Educação Profissional Integral e Integrada foi abordada tendo como referência os autores Ciavatta (2014), Ramos (2014), Freire (2005), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Procedimentos Metodológicos

A metodologia utilizada na pesquisa, denominada Design-Based Research, possui um caráter intervencionista. Para Kindel e Frant (2012), o experimento de design supõe ser um conjunto de testes para inovações educativas, que acontece em ciclos de experimentação. Wang e Hannafin (2005) destacam que os ciclos iterativos são formados pelo design, implementação, análise e redesenho (redesign). Admite sucessivas aplicações, propiciando a análise e revisão do design de forma sistemática e permanente, visando o refinamento teórico e prático. A primeira fase consistiu no design, ou seja, na elaboração inicial do Laboratório de Letramento Financeiro,

¹ Doutoranda em Mídia e Cotidiano (UFF), Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (Pedro II) e licenciada em Pedagogia pela UFF. Professora na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: keluff1@hotmail.com

² Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Professor Titular do Colégio Pedro II. E-mail: rcn.42@hotmail.com

contendo quatro estações e atividades sugeridas para cada uma. A segunda fase foi de implementação, que consistiu na oferta de um minicurso para os professores da Educação Básica com a proposta do LABFIN. Nesta fase, os professores avaliaram o que foi planejado inicialmente e ainda contribuíram com sugestões para melhoria do projeto em curso. A terceira e última fase, a do redesign, foi embasado na inclusão das novas sugestões à versão inicial do LABFIN.

Discussão

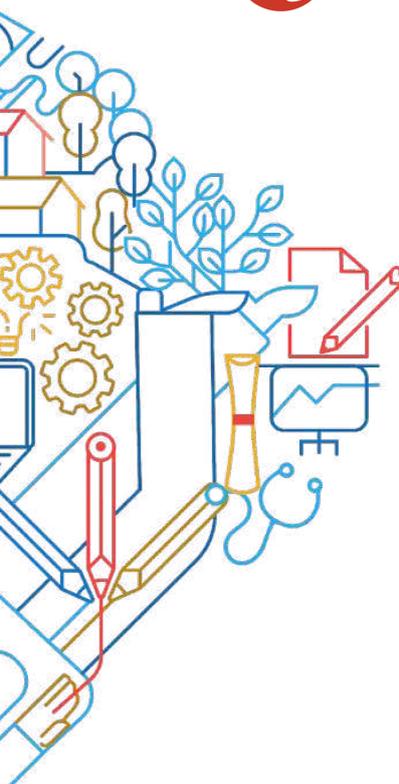
A fim de promover conscientização e autonomia financeira dos estudantes, propõe-se a criação de um Laboratório de Letramento Financeiro e um guia de atividades, denominado LABFIN. Supõe-se que, ao vivenciar as diferentes atividades sugeridas nas estações, os alunos poderão apropriar-se de conceitos tais como, inflação e poder de compra, orçamento familiar, pesquisa e comparação de preços, superendividamento, poupança e investimento, consumo consciente e sustentabilidade, entre outros temas.

Na BNCC (Brasil, 2017), a Educação Financeira é compreendida como um tema transversal que deverá ser trabalhado obrigatoriamente em toda a Educação Básica com um dos Temas Contemporâneos Transversais. Esse fato representa um avanço para a sociedade, pois fortalece a formação cidadã por meio da contextualização e atribuição de significado/sentido aos conteúdos escolares (BRASIL, 2019). É notório salientar que as competências e as habilidades identificadas na BNCC (BRASIL, 2017) sobre o tema incentivam comportamentos como defender, exercer, promover, intervir, engajar-se, participar, produzir, analisar criticamente, investigar, avaliar criticamente, problematizar, interpretar. Essas habilidades, certamente, podem promover mudanças teóricas e práticas no ambiente escolar que reverberem para além de seus muros.

Para Dias, Concordido e Macedo (2016), a inclusão da educação financeira no currículo escolar das escolas brasileiras é importante, pois o aluno de hoje é o futuro profissional e, dependendo de como administrará os ganhos do seu trabalho, poderá impactar a sua vida, a sua família e a sua comunidade. Martins (2004) afirma que a omissão da escola quanto às noções de comércio, de economia, de impostos e de finanças tem consequências perversas, pois muitos na vida adulta continuam a ignorar esses assuntos e seguem sem instrução financeira e sem habilidade para o manejo do dinheiro. Segundo Kistemann Jr. (2016) quando os sujeitos não compreendem as informações complexas do cotidiano econômico, podem acabar fazendo escolhas prejudiciais à gestão de seus recursos financeiros e, com a oferta de novos produtos e serviços, a uma tomada de decisão torna-se mais difícil e exige ainda mais conhecimento. Assim, o acesso a informações confiáveis é um dos pilares para o Letramento Financeiro e saber julgá-las passa pelo processo educativo.

Diante de uma realidade multifacetada, exige-se da escola arranjos educacionais capazes de responder aos novos desafios sociais. O Ensino Híbrido, deste modo, mostra-se uma opção metodológica alternativa que objetiva promover o engajamento do aluno no processo educativo. De acordo com Horn e Staker (2015), a Rotação por





Estações pode ocorrer na sala de aula ou num conjunto de salas de aula. Implica na divisão de grupos e alternância dos mesmos entre estações que contenham tanto o ensino online como o ensino conduzido pelo professor. O LABFIN compõe-se de quatro estações cujos temas são: “Consumo Consciente e Sustentabilidade”, “Orçamento Familiar”, “Superendividamento”, “Poupança e Investimento”. A utilização desse modelo permite que vários temas possam ser trabalhados de forma independente nas diferentes estações, porém integrados ao tema principal. A seleção das habilidades e dos recursos físicos e digitais que compõe cada estação privilegia, sobretudo, a formação integral e integrada dos alunos.

A educação politécnica é entendida como educação omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional. (CIAVATTA, 2014). A formação omnilateral opõe-se à formação unilateral, provocada pela dicotomia proveniente das relações capitalistas. No contexto desigual de formação para o trabalho manual e intelectual, são ampliadas a dominação, a exclusão e as assimetrias entre os que detêm os meios de produção e os que vendem a sua força de trabalho (CIAVATTA, 2014). Uma educação fragmentada e desprovida de compromisso ético-político com a emancipação dos sujeitos, continuará à margem da construção de uma real identidade pessoal, profissional e, principalmente, enquanto país, independente de proposições ideológicas e imposições hegemônicas locais e globais. O trabalho como princípio educativo a orientar um projeto de educação profissional comprometido com a formação humana integra trabalho, ciência, tecnologia e cultura, como unidade indissociável da formação humana, tendo o trabalho como categoria central, nas suas dimensões ontológica e histórica. (RAMOS, 2014, p. 95).

O resgate do princípio da formação humana acena a possibilidade de “garantir ao educando o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 85). Deste modo, os estudantes passam de meros consumidores acrícos para agentes de transformação no seu contexto, para além dos seus referentes iniciais. Toda transição implica um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. O amanhã se cria num ontem, através de um hoje e o futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Por isso, urge saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos (FREIRE, 2005).

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como produto educacional o LABFIN, destinado aos estudantes da Educação Profissional. No entanto, os resultados da aplicação mostraram que ele poder ser igualmente adequado a todos os níveis de ensino. Os professores avaliaram que a interação dos estudantes com múltiplos temas e linguagens nas estações do LABFIN, propiciam a formação identitária, o resgate cultural, o exercício de habilidades como o raciocínio lógico, a colaboração e a capacidade de argumentação. Ao mesmo tempo em que estimulam a compreensão dos contextos sócio-econômico,

ético-político e do mundo do trabalho. Estas vivências, segundo os professores participantes, colaboram de forma inovadora para a formação do cidadão do século XXI que, além de consumidor autônomo e menos submisso nas atividades financeiras, é também produtor de cultura e de relacionamentos mais sustentáveis. Além disso, por estar em constante redesign, o LABFIN conta com o protagonismo de alunos e professores na construção de um ambiente personalizado. Desta forma, vê-se que os estudantes da Educação Profissional, bem como dos demais níveis de ensino podem beneficiar-se dele de forma ativa, crítica e reflexiva, podendo ser, a posteriori, multiplicadores desse conhecimento.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 02 de setembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em 02 de setembro de 2023.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Porque lutamos? Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan/abr, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 02 de setembro de 2023.

DIAS, Cintia Teixeira; CONCORDIDO, Cláudia Ferreira Reis; MACEDO, Ricardo Camargo Severo de. Trabalhando os conceitos de inflação nas aulas de matemática. Revista de Educação, Ciências e Matemática, [S. l.], v.6, n.3, p. 167-175, set/dez, 2016.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

HORN, Michel B.; STAKER, Hearther. Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

KINDEL, Dora Soraia; FRANT, Janete Bolite. Um ambiente colaborativo a Distância: licenciandos dialogando sobre os infinitos. Encontro Mineiro de Educação Matemática, 6., 2012, v. 1, Juiz de Fora. Anais [...] Juiz de Fora: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2012. p. 1-10.

KISTEMANN JR, Marco Antonio. Uma discussão sobre a base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o tema integrador “Consumo e Educação Financeira” e o currículo de matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12., 2016, São Paulo. Anais [...] São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2016. p. 1-13.





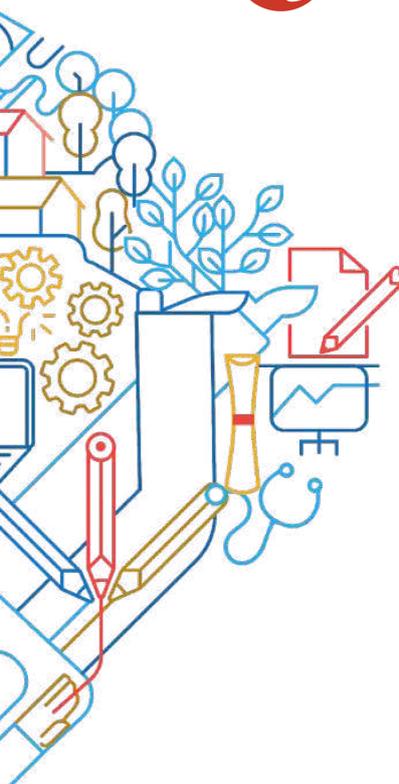
RAMOS, Marise Nogueira. História e política da educação profissional. [Recurso eletrônico]. Coleção formação pedagógica, v. 5. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 02 de setembro de 2023.



MARTINS, José Pio. Educação Financeira ao alcance de todos: adquirindo conhecimentos financeiros em linguagem simples. 1º ed. São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2004.



WANG, Feng.; HANNAFIN, Michael. J. Design-Based Research and Technology Enhanced Learning Environments. ETR&D, v. 53, n. 4, p. 5–23, dez. 2005. Disponível em: https://ideascale.com/userimages/sub-1/898000/panel_upload_12279/30221206.pdf. Acesso em: 02 de setembro de 2023.



MINICURSO: GEOPOLÍTICA CONTEMPORÂNEA, RUMO AO MUNDO MULTIPOLAR?

TITL MINICOURSE: CONTEMPORARY GEOPOLITICS,
TOWARDS A MULTIPOLAR WORLD?

Rafael Bernardo Silveira¹

Palavras-chave: Geoeconomia; Geopolítica; Relações Internacionais.

Objetivo:

Analisar a dinâmica de organização do espaço mundial a partir das relações entre Estados desde o final da II Guerra Mundial até os dias atuais.

Ementa:

Análise geopolítica e geoeconômica do espaço geográfico mundial e suas respectivas nações de acordo com os graus de desenvolvimento das relações de produção e forças produtivas. Os sistemas econômicos vigentes. As consequências da partilha da Ásia, da América Latina, da África no pós II Guerra Mundial e no século XXI. O imperialismo/globalização/financeirização do final do século XX e século XXI.

Conteúdo programático:

1. A descolonização da África, América Latina e Ásia no pós II Guerra Mundial
2. A nova ordem mundial pós-guerra fria
3. Potências globais e regionais
4. Conflitos do século XXI
5. Os BRICs e a nova ordem mundial que se configura
6. 4A geoeconomia e a geopolítica dos recursos naturais
7. O socialismo no século XXI

Público-alvo:

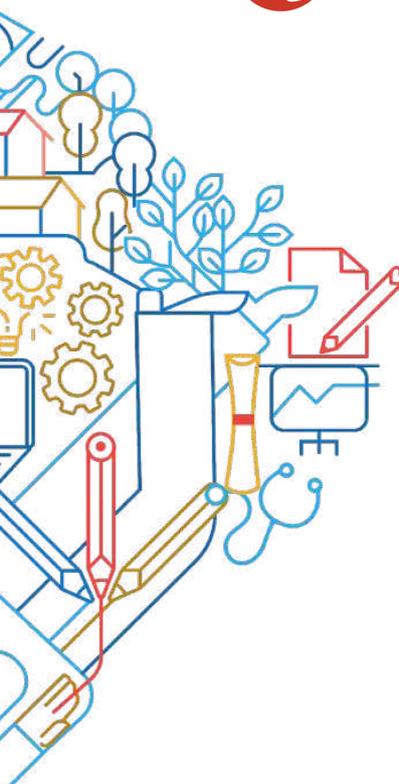
Docentes do ensino médio integrado.

Pré-requisitos:

Não se aplica



¹ Doutor em Geografia (UFSC), Mestre em Estudos Europeus (UA Lisboa), Graduado em Geografia (UNIVILLE) e Administração de Empresas (UFSC). Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense. E-mail: rafael.silveira@ifc.edu.br.



Recursos didáticos necessários:

Sala de aula / auditório que comporte a quantidade de inscritos; projetor.

Carga horária: 6 horas

Problemática / justificativa:

Há uma lacuna de conhecimento entre professoras e professores do ensino médio integrado, em especial daquelas não ligados as áreas das ciências humanas e sociais, em relação a compreensão das dinâmicas geopolíticas do mundo atual. Tal situação tem tido como consequência a propagação de informações baseadas no senso comum ou, perigosamente, na visão distorcida dos meios de comunicação hegemônicos, alinhados sempre à uma visão de mundo sob a ótica do capitalismo neoliberal. Outra consequência recorrente é deixar os estudantes despreparados para compreender eventos atuais, participar ativamente na política, combater a desinformação e desenvolver habilidades críticas de pensamento.

Desta forma, justifica-se a importância deste minicurso para buscar suprir essa lacuna de informação destes educadores, trazendo um conteúdo científico e crítico em sobre a geopolítica em um mundo cada vez mais globalizado, interconectado e complexo. Utilizando-se como fonte bibliográfica um conjunto de autores reconhecidos pelas suas contribuições nesta área de estudos, e ao mesmo tempo críticos do sistema capitalista e datentativa de se gerar um consenso acadêmico sobre tal temática.

Referências bibliográficas:

Dos SANTOS, Theotônio. Evolução histórica do Brasil: da colônia à crise da “NovaRepública”. Petrópolis: Vozes, 1995. p.13-18.

Dos SANTOS, Theotônio. Evolução histórica do Brasil: da colônia à crise da “NovaRepública”. Petrópolis: Vozes, 1995. p.45-69.

FIORI, J. L. Estado e desenvolvimento na América Latina in: Revista de Economia Contemporânea 24(1) Rio de Janeiro, 2020. p. 1-23. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-98482020000100205 FURTADO, Celso. Formação econômica do Brasil. 32 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1959] 2005.

_. Formação econômica da América Latina. 2 ed. Rio de Janeiro: Lia, 1970.

GALEANO, Eduardo. As veias abertas da América Latina. Porto Alegre: L&PM, [1970]2010.

IANNI, Octavio. A ditadura do grande capital. São Paulo: Expressão Popular, 2019. p.69-87.

JABBOUR, E A.. China Socialismo e Desenvolvimento – sete décadas depois. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2019.

JABBOUR, E.A.; DANTAS, A. The Political Economy of Reforms and the Chinese Present Transition. *Revista de Economia Política*, v. 37, n. 4 (149), p. 789-807, October-December, 2017.

LOSURDO, D. Has China Turned to Capitalism?—Reflections on the Transition from Capitalism to Socialism. *International Critical Thought*, v. 7, mar. 2017.

MAMIGONIAN, A. Qual o futuro da América Latina? In: LEMOS, A. I. G de L; NOGUEIRA, I. Acumulação, Distribuição e Estratégia sob Mao: Legados do maoísmo para o desenvolvimento da China. *Rev. Carta Inter.*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, 2019, p. 27-51. PAULA, L. F.; JABBOUR, E. A China e seu catching up: uma análise desenvolvimentista clássica. In: Prêmio ABDE-BID, Edição 2016 (coletânea de trabalhos). Rio de Janeiro: ABDE-BID, 2017.

RED ALC-CHINA. Cuadros estadísticos de la OFDI de China. Disponível em: <http://www.redalc-china.org/>. Acesso em: 10 out. 2023.

RISKIN, C. *China's Political Economy: The Quest for Development since 1949*. Oxford:

Oxford University Press, 1987.

SANTOS, M. e SILVEIRA, M.L. *O Brasil: território e sociedade no início do século XX*. 10.ed. Rio de Janeiro (RJ): Record, 2008. 473p. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/milton-santos-13-livros-em-pdf-para-download/>

SILVEIRA, M. L.; ARROYO, M. (Org.). *Questões territoriais na América Latina*. Buenos Aires, Ed. Clacso, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Carlos%20Jos%C3%A9/Downloads/205-Texto%20do%20artigo-378-3-10-20170123.pdf>

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política, livro I. Capítulo XXIV, seção 6*. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/capital/livro1/cap24/06.htm>.

Vídeo complementar: O que é acumulação primitiva, de Virgínia Fontes. Disponível no canal da TV Boitempo no YouTube - <https://www.youtube.com/watch?v=odEH0AEFMvc>.





PROJETO DE AÇÕES INTEGRADAS CAMINHO DO LETRAMENTO LITERÁRIO E LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

PROYECTO DE ACCIONES INTEGRADAS CAMINO DE ALFABETIZACIÓN
LITERARIA Y LECTURA LITERARIA EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA
INTEGRADA A LA ESCUELA SECUNDARIA



Raquel Cardoso de Faria e Custódio¹

Ana Paula Pereira Villela²

Palavras-chave: Projeto ; Letramento Literário;
Leitura Literária; Ensino Médio Integrado.

Tema/Objeto/Problema

Este relato de experiência refere-se a um projeto de Ações Integradas “Literatura, letramento e leitura literária no Ensino Médio Integrado: quebrar barreiras, ampliar fronteiras, promovido pelo Instituto Federal Catarinense. A ideia de promover o letramento literário e incentivar a leitura literária no IFC - campus São Bento do Sul surgiu em 2019 e se mantém até o presente ano. Desde o seu início, a adesão dos estudantes, aos encontros quinzenais, foi significativa, tendo em conta, o horário de aulas e atividades complementares dadas ao ensino médio integrado. Sabemos que é cada vez mais urgente a necessidade de trazer à tona a importância da literatura como elemento da formação humana, da leitura literária na formação integral e do letramento literário como processo de aprendizagem.

Atualmente, o contato com a Literatura no ambiente escolar tem ficado restrito, muitas vezes, à leitura de excertos em livros didáticos ou leituras enfadonhas sem nenhuma fruição. A nova BNCC cita a importância da fruição quando “propõe práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura” (Brasil, 2018, p. 87). A experiência estética necessita de um lugar para ser ampliada; no entanto, as urgências dos dias atuais e a carga horária dos estudantes acabam por distanciar das oportunidades de viver o que a literatura proporciona. Assim, este projeto buscou motivar a leitura literária como forma de promover a autonomia intelectual e a participação cidadã, pilares do trabalho realizado nos institutos federais. Para isso, é fundamental que o espaço reservado para essa promoção permita que os estudantes possam estabelecer relações de mudanças e, a partir delas, contestar suas certezas, resultando no exercício do senso crítico.

¹Doutora em Teoria Literária (UFSC), Mestrado em Literatura (UFSC), Licenciatura em Letras Português/Espanhol (UEL). Docente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Professora EBT (IFC). Email raquel.custodio@ifc.edu.br.

²Mestre em Letras. (UNESP)Licenciatura em Letras Português/Inglês (UNESP). Professora EBT (IFC). Email:ana.villela@ifc.edu.br

Objetivo central e secundários

O objetivo central do projeto foi promover o letramento literário como processo de desenvolvimento de hábitos de leitura literária entre os estudantes do ensino médio integrado. Para isso, desenvolver o hábito da leitura foi passo fundamental de modo a ampliar o repertório literário dos estudantes, contribuindo para a formação de leitores mais conscientes de sua realidade em consequência formar sujeitos críticos que assumam seu papel de agentes transformadores da realidade e estabeleçam relações, a partir da experiência leitora, com leituras anteriores. Socializando escolhas, leituras, escutas, comentários e efeitos que as obras produzem nos leitores. Ao valorizar e compreender a leitura literária como experiência estética, ainda que esta não faça parte do repertório dos estudantes são alguns dos resultados. Por fim, desenvolver projetos de intervenção que contemplem novas práticas pedagógicas.

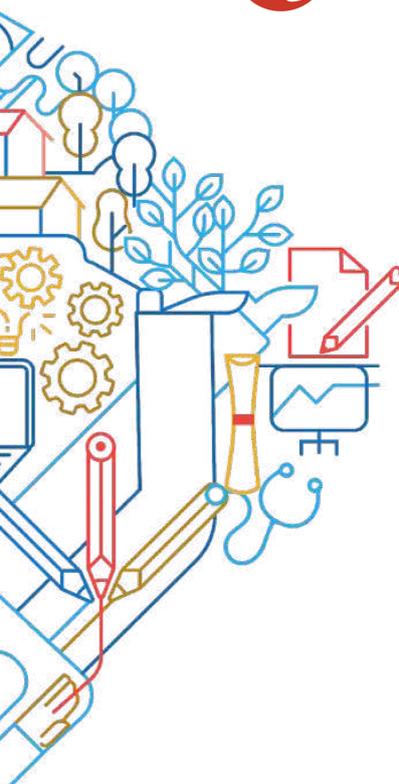
Referencial teórico

A literatura, em conceito apresentado por Cosson (2014, p. 12), “é plena de saberes sobre o homem e o mundo [...] tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. Ela também tem muitos artifícios [...]. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. Em nossos encontros, não há a imposição da literatura e da leitura literária única e exclusivamente como obrigação curricular, mas sim buscamos a criação de um espaço para que os estudantes do ensino médio integrado possam experimentar a leitura literária e encontrar nela modos diversos de ver o mundo, a sociedade em que estão inseridos, seus nós e desalinhos próprios. Esses estudantes, em breve, estarão cara a cara com as exigências cotidianas do mundo do trabalho – sem contar os que já estão – e serão lançados para mais longe das possibilidades dessa experiência. Como instituição pública e de qualidade, não podemos nos negar a propiciar a nossos estudantes “[...] o exercício pleno da liberdade criadora [...] perceber e exercitar as possibilidades mais remotas e imprevisas a que a sua Língua pode remeter”(FREDERICO; OSAKABE, 2018, p. 79).

Freire (1989, p. 13), em seu texto *A importância do ato de ler*, diz que “[...] podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. Dessa forma, devemos compreender duas dimensões: a) promover essa leitura do mundo de forma crítica e coerente; e b) amplificar os expedientes nos quais a “reescritura” desse mundo tenha bases sólidas, fundamentadas nessa consciência crítica, um enfrentamento que não pode ser assumido, única e exclusivamente, por aulas de Língua Portuguesa, uma vez que a “leitura do mundo” abrange uma perspectiva ampla e diversa, exigindo, consequentemente, um esforço múltiplo e conjunto.

Ademais, a leitura não se fundamenta apenas naquilo encerrado em um olhar único, mas em uma busca incessante que pode e deve desencadear novas significações, tecer novos caminhos. Além disso, não se destina apenas ao âmbito do real, mas também aos “devaneios e desatenções”, dado que “[...] toda leitura tem [...] uma





parte constitutiva desubjetividade” (JOUVE, 2013, p. 53), ou seja, buscamos essas linhas tênues entre o real e a subjetividade. Assim, os jovens leitores podem ser libertados dessas amarras instituídas por uma educação literária ultrapassada.

Procedimentos metodológicos

A escolha de estratégias que contemplem o coletivo e o individual como círculos de leitura, oficinas literárias, leituras dramatizadas, ilustrações têm sido privilegiadas no desenvolvimento deste projeto durante esses últimos 5 anos, comprometido com a formação cidadã e a inclusão social. Estabelecer uma metodologia que atinja os objetivos propostos não foi tarefa fácil, mas a metodologia de projetos tem se mostrado adequada e efetiva para isso, pois “por meio de projetos, além de consolidar a aprendizagem, contribui para a formação de hábitos e atitudes, e para a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias” (BRASIL, 2006). Além disso, os projetos de intervenção são elaborados com a finalidade de introduzir modificações na estrutura e/ou na dinâmica do sistema ou organização, discutir mudanças, visando melhorar seu desempenho em função de problemas que permitirão resolver ou das necessidades que pretendem atender (ABREU, 2010).

Os encontros acontecem quinzenalmente, no auditório ou em outros espaços de convivência do campus. Para a sua organização, são realizadas reuniões periódicas com os três bolsistas. Nelas são escolhidos os textos literários a serem lidos e discutidos e preparada a atividade a ser realizada após leitura e interpretação/discussão. Quanto aos textos a serem selecionados, demos preferência às crônicas, por este gênero ser mais acessível ao leitor já que são textos curtos, geralmente numa linguagem coloquial e trazem como tema fatos do cotidiano. Além delas, propomos a leitura de contos, narrativas mais complexas, mas curtas o suficiente para serem lidas durante os encontros. Uma vez que estejam familiarizados com a estrutura desse gênero, sugerimos a leitura de um romance e, por fim, contemplamos os poemas, a fim de que sejam apresentados ao texto literário em verso.

Quanto aos temas, autores ou autoras e obras a serem escolhidos, procuramos abranger a diversidade de gênero, raça (por exemplo, fazendo a leitura de textos da literatura negro-brasileira) e apresentar autores do cânone e contemporâneos da literatura brasileira e latino-americana. Inclusive, nos pautamos em algumas estratégias sugeridas por Rildo Cosson (2018) que têm nos permitido despertar o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida. Ainda segundo Cosson (2018, p.130),

[...] a simples imersão nos textos literários, ainda que de alta qualidade estética, não garante a formação do leitor, que é a função primeira da escola. Por isso, uma interação organizada com atividades de participação, comentário e análise é fundamental para a formação do leitor e o desenvolvimento da competência literária.

Por esse motivo, esses círculos são conduzidos e estruturados baseando-se na sequência básica proposta pelo mesmo autor (2014), que se organiza em quatro momentos: a motivação (estímulo à leitura); a introdução (conhecimento do autor e da obra); a leitura da obra em si e a interpretação. Após essa etapa, propomos uma atividade para aprofundar a compreensão do texto lido, propiciar a prática da escrita criativa, promover o diálogo com outras linguagens, como as animações, ilustrações, leituras dramatizadas, entre outras.

Foram desenvolvidas e/ou criadas propostas de sequências didáticas pelos bolsistas e professores. A pesquisa centrou-se nas mais variadas formas de estratégias de leitura, muitas vezes baseados nos textos lidos, no retorno dos leitores, bolsistas e professores. Recolhemos a opinião dos alunos sobre as atividades executadas para o registro dos relatórios anuais.

Principais dados e discussão

Analisando os resultados, podemos notar a importância e o poder da literatura e da leitura literária. Práticas com o texto literário ampliaram o convívio entre os alunos e por consequência o aumento de interações entre eles. A abordagem das obras literárias no Instituto enriqueceu-se com comentários de alunos que traziam comparações dos temas e reflexões proporcionados pelas leituras com a realidade e o contexto atuais. Assuntos como abuso, racismo e feminicídio foram levantados. Foi criado um espaço específico para os debates destes e de outros temas relevantes, o que não acontece facilmente em ambientes externos e muitas vezes nem mesmo no ambiente escolar. Até então aprender a interpretar e olhar a leitura literária e a literatura com olhar próprio e coletivo foi o principal resultado demonstrado dentre os participantes.

Considerações finais

Para além dos resultados da formação integral e integrada dos estudantes participantes, que no último ano alcançou uma média de 65 estudantes assistentes nos encontros quinzenais, foram editados dois guias. O primeiro em 2020 Guia de Nós em Nós que trouxe para professores as atividades propostas pelo projeto, passo a passo, nos períodos pré e pós pandemia, junto às impressões coletivas, além das ilustrações realizadas pelos próprios estudantes, o mesmo que aconteceu com o Guia Desatando Nós - Uma nova forma de ver a literatura - Letramento e Leitura Literária no Ensino Médio: quebrar barreiras, ampliar fronteiras, nesse guia focamos em atividades interativas para os próprios estudantes. O guia de Nós em Nós direcionado aos professores foram distribuídos a rede de educação municipal e estadual de São Bento do Sul e para os professores dos campi do IFC, enquanto o Desatando Nós foram distribuídos na comunidade acadêmica nos anos posteriores e a uma escola da rede pública de Rio Negrinho cidade vizinha a São Bento do Sul atividade proposta por uma das bolsistas do projeto. Continuamos propondo para 2024 o projeto, como projeto de ensino e com a certeza de sua longevidade.





Referências bibliográficas:

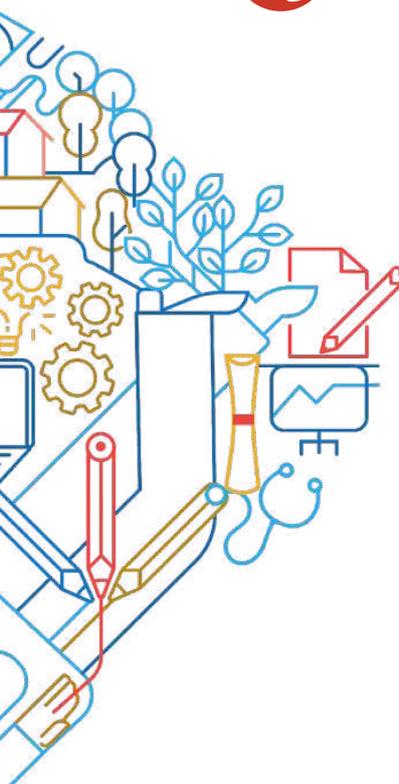
ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de. Metodologia de projetos em Ciências II. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

FREDERICO, Enid Yatsuda; OSAKABE, Haquira. Literatura. Portal do MEC, Brasília, p. 60-82, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). Leitura subjetiva e ensino de Literatura. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.



MINICURSO: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

WORKSHOP: PROJECT-BASED LEARNING FOR INTEGRAL EDUCATION

Renata Francisco Dias¹

Rogério da Costa Neves²

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, ProfEPT; Aprendizagem Baseada em Projetos; Formação Integral; Produto Educacional.

Keywords: Professional and Technological Education, ProfEPT; Project-Based Learning; Integral Education; Educational Product.

Introdução

O presente trabalho se propõe a apresentar, de maneira objetiva, o minicurso intitulado “Aprendizagem baseada em projetos para uma educação integral”, um desdobramento resultante de uma pesquisa³ mais ampla, desenvolvida para o Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como parte dos requisitos necessários para aquisição do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Enquanto produto educacional, o minicurso é resultado de um processo de pesquisa maior, que articulou investigação teórica, aplicação de um projeto de intervenção e análise dos dados gerados a partir dela. Com o intuito de tornar este percurso mais acessível ao leitor, este trabalho estará organizado em dois momentos distintos. Inicialmente será apresentado o estudo teórico que fundamentou a construção do produto e, posteriormente, serão abordados elementos que constituem a sua estrutura, a sua aplicação e análise.

Por ser um produto educacional, o minicurso está disponível por meio de um guia de aplicação, para ser reproduzido, e é destinado a qualquer pessoa que tenha como propósito utilizá-lo como dispositivo para contribuir com a formação docente continuada.

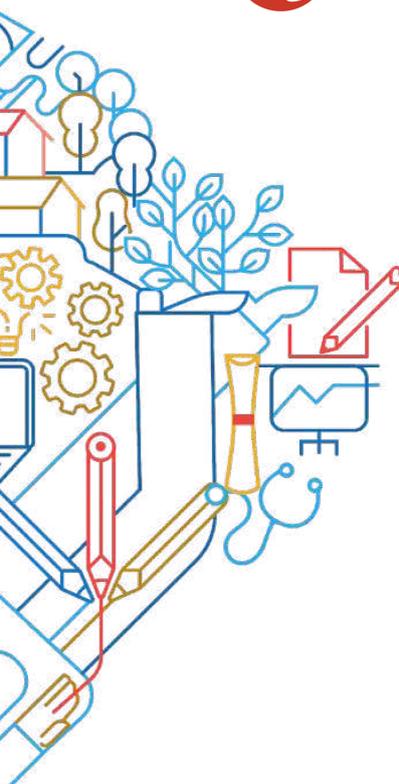
O objetivo é contribuir para a reflexão sobre o uso de metodologias que favoreçam a aproximação com o pensamento complexo, que compreende o sujeito na sua integralidade, tendo como foco o aprofundamento em práticas que se baseiem na Aprendizagem Baseada em Projetos e na Formação Integral como possibilidades para uma nova perspectiva em EPT.



¹ Doutoranda em Educação pelo Proped (UERJ), Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT (Colégio Pedro II), Especialista em Educação em Direitos Humanos (UNIFESP), licenciada em Pedagogia (UCB). E-mail: jprsdias@yahoo.com.br

² Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Professor do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica (CPII), Professor efetivo do Colégio Pedro II. E-mail: rcn.42@hotmail.com.

³ A pesquisa completa está disponível e pode ser acessada pelo link https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13037088.



O aporte teórico para a construção do produto

A realidade da escola hoje não é a mesma de tempos atrás. Atualmente, não apenas a sociedade muda, mas mudam também as relações e a maneira pela qual as pessoas entendem a realidade. Neste contexto, é inevitável que a escola e as concepções acerca da formação humana sejam problematizadas.

Cada vez mais, a concepção de formação integral, que envolve a compreensão do sujeito na sua multiplicidade e nos seus mais diferentes aspectos, tem sido discutida. Os princípios da formação integral se aproximam do pensamento complexo (MORIN, 2015), que entende o mundo e o sujeito em um movimento constante, em uma perspectiva integrativa que concebe o sujeito nas suas múltiplas dimensões, sem que sejam destituídas as suas especificidades.

Pensar a educação sob o viés da complexidade pressupõe superar a lógica tradicional, própria da ciência positivista, que compreende o sujeito fragmentado como um ser essencialmente racional, desconsiderando as suas subjetividades (MORAES; 2018).

Neste sentido, tendo por base os princípios da incerteza e do inacabamento acerca da realidade e do conhecimento propriamente dito (MORIN; 2018), Moraes (2018) reitera a importância de que a escola problematize suas práticas com o intuito de contribuir para a reintegração do sujeito cognoscente que, de acordo com a autora, engloba uma formação contextualizada e comprometida com o aluno na centralidade do seu processo formativo.

Um percurso possível envolve repensar a prática docente, já que as escolhas metodológicas podem ou não favorecer a religação entre os saberes, o desenvolvimento do pensamento complexo e a formação em uma perspectiva holística (MORAES; 2018).

Segundo Bacich e Morán (2018), as metodologias ativas podem estimular um maior envolvimento dos alunos na sua relação com os objetos de aprendizagem, à medida em que contextualizam o aprendizado e colocam o estudante no centro do processo formativo, tornando cada etapa da sua construção mais significativa e, conseqüentemente, complexa.

Hernandez⁴ (1998), ao refletir sobre a condição histórica da escola, reforça a importância de que o conhecimento partilhado esteja na realidade dos estudantes e que, preferencialmente, as questões ali discutidas emergjam dela. Assim, entende a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) como possibilidade para se articular a escola à vida prática.

Apesar de, em geral, nos referirmos à ABP como uma metodologia, Hernández (1998) não a compreende como um método exatamente, mas como um “fio condutor” para a ação do docente. Assim, não existe uma maneira única utilizá-la, desde que o seu desenvolvimento seja coerente, pressupondo um encadeamento lógico entre as suas etapas.

Para o autor, há características como o fato dela partir de um problema acordado com o grupo e o fato envolver um processo de pesquisa cujas fontes são selecionadas da mesma forma em que são estabelecidos critérios para a sua interpretação, que são comuns a esta metodologia.

⁴ Vale ressaltar que o autor se aproxima dos princípios do pensamento complexo em diversas de suas reflexões, sendo esta a razão da opção por ele como referência para este estudo.

Hernandez (1998) destaca ainda que a aprendizagem está diretamente conectada ao “fazer”, sendo a cooperação parte essencial do processo. Além disso, a escuta do outro é constantemente estimulada e respeitada. O autor ressalta a importância de que cada etapa seja registrada para posterior avaliação do aprendizado, e de que este não seja um processo fechado, mas que funcione como elemento propulsor para novos questionamentos e novas possibilidades.

Fundamentado e articulado por este referencial, o produto educacional foi concebido, construído e implementado.

Construção e análise do Produto Educacional

O minicurso foi elaborado com o objetivo de atender às demandas dos docentes da EPT durante a pesquisa, porém, foi aberto a todos os docentes da Educação Básica.

Para tal, foi organizado em 5 módulos distintos, disponibilizados semanalmente, na Plataforma Moodle do Departamento de Extensão do Colégio Pedro II, totalizando 20 horas de estudo.

Este período foi considerado adequado para a realização das atividades propostas, tendo como objetivos específicos de aprendizagem, os dispostos a seguir, conforme a tabela.

MÓDULO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
1 – Os paradigmas científicos e seus impactos na educação	Compreender de que maneira os paradigmas científicos interferem nas concepções de educação
2 – As metodologias Ativas	Conhecer mais amplamente as metodologias ativas e suas possibilidades de aplicação
3 – Aprendizagem Baseada em Projetos	Aprofundar os conhecimentos sobre a Aprendizagem Baseada em Projetos e suas especificidades.
4 – Possibilidades de Aplicação da ABP	Construir ideias e possibilidades de utilização do trabalho com projetos na prática.
5 – Fechamento do minicurso e percepções dos participantes	Conclusão e partilha das principais observações e aprendizagens compartilhadas pelos participantes

Elaborado pela autora

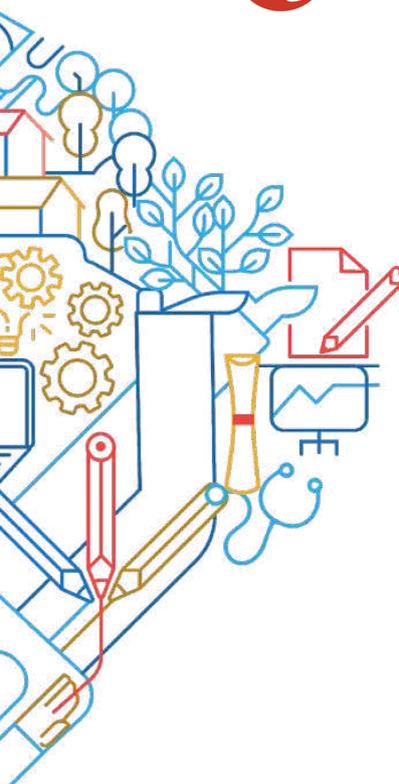
Cada módulo disponibilizou um vídeo e textos de produção autoral, além de sugestões de material complementar, como livros, artigos científicos e vídeos. Com a intenção de apresentar os objetivos do minicurso e esclarecer o percurso da pesquisa, antes do módulo I, foi disponibilizado um vídeo com apresentação pessoal, onde foram explicadas também as etapas do minicurso e a maneira pela qual ele foi organizado.

Atendendo à proposta de que este produto fosse construído coletivamente, ao final de cada módulo, ficou disponível um espaço de diálogo, onde os participantes puderam contribuir com suas percepções, suas dúvidas e observações, favorecendo a readequação dos processos, caso fosse necessário.

Ao final do minicurso, 15 participantes concluíram todas as etapas propostas e estiveram aptos a receber certificação emitida pelo Colégio Pedro II. Cada um destes participantes avaliou o conteúdo e teve a oportunidade de apresentar suas sugestões.

⁵ Apenas para fins de esclarecimento, como o desenvolvimento da pesquisa se deu em período pandêmico, com a intenção de não interromper a investigação e minimizar os possíveis atrasos, houve a necessidade de adequação de alguns procedimentos que haviam, inicialmente, sido pensados para serem implementados presencialmente.





Os participantes autorizaram a utilização dos dados gerados no momento da inscrição, mediante concordância virtual⁵, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Pelas suas contribuições, foi possível perceber que o material disponibilizado foi capaz de contribuir significativamente para que os docentes pudessem repensar a sua prática em direção a uma perspectiva mais integral e complexa da formação humana. Aspectos como a qualidade do referencial teórico e a possibilidade de compreender a aplicabilidade prática da metodologia em questão, foram mencionados pelos participantes que, de maneira geral, afirmaram que se sentiam mais seguros para adotar a ABP após a finalização do minicurso. Além disso, alguns participantes sugeriram a possibilidade de dar seguimento às discussões com um novo curso, onde mais aplicações práticas fossem compartilhadas.

Os resultados evidenciaram ainda, a importância de se discutir mais largamente sobre os temas aqui problematizados, porque ainda é bastante perceptível o quanto algumas práticas tradicionais estão sedimentadas no fazer pedagógico.

Conclusões

A proposta deste trabalho foi a de apresentar o produto educacional gerado a partir de uma pesquisa mais ampla, com a finalidade de que este seja mais um recurso para que seja efetivamente possível começar a pensar em estratégias práticas que viabilizem novas perspectivas para o campo da educação.

Com a aplicação do minicurso, foi possível perceber que os seus objetivos iniciais foram alcançados, já que a totalidade dos professores participantes afirmou que não apenas o conteúdo, mas a maneira pela qual ele foi abordado ao longo dos módulos, seria sim, uma contribuição para a repensar e adequar sua prática às demandas de uma sociedade complexa que está em constante movimento.

Neste percurso, foi possível perceber que ainda existe, no campo educacional, certa resistência para a adoção de metodologias inovadoras que rompem efetivamente com o paradigma tradicional, e que ainda há práticas muito presentes no cotidiano escolar que precisam ser problematizadas.

No entanto, a proposta de continuidade de formação e a abertura de um espaço de discussão, como o que foi proposto com este minicurso, tornou evidente que é possível contribuir para a complexificação do pensamento do discente, por meio da formação integral, ao mesmo tempo em que o próprio docente, em um movimento constante de ação e reflexão, pode contribuir para uma mudança paradigmática de fato, pela sua ação prática.

Referências bibliográficas:

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas: Papyrus, 2018.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.





PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Gabriella de Souza Moreira¹

Livaldo Teixeira da Silva²

Bruno Miranda Neves³

A pesquisa foi conduzida com base em uma meticulosa revisão de fontes bibliográficas. Esta abordagem metodológica nos permitiu investigar os registros existentes sobre o tema, de maneira abrangente e fundamentada. Neste relato, nosso objetivo principal é apresentar a sistematização da gênese do projeto “Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Escolar” (Silva, 2018). Ao longo do estudo deste estudo, exploraremos o projeto extensionista, destacando os principais marcos que contribuíram para sua consolidação e desenvolvimento, consolidando uma pesquisa-ação.

A abordagem educacional estruturada sob os pilares da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é um campo de estudo que se destaca por suas características universais, específicas e singulares. Fundamentada pela teoria marxista, compartilha princípios como o materialismo histórico-dialético, o que significa que os fatores materiais são centrais na configuração histórica, econômica e cultural da sociedade. Examinando como as relações de produção, a distribuição de recursos e as estruturas econômicas influenciam na socialização dos saberes construídos e acumulados historicamente. Além do trabalho como pilar central na construção da sociedade e na formação humana, e não meramente uma atividade econômica isolada.

Aliada a estas concepções, a PHC enuncia uma série de elementos sistematizados, que a tornam única e impactante para atuar no campo educacional (Saviani, 2022; Silva, 2018b). Dentre essas características notáveis, podemos citar:

- **A formação integral do indivíduo** - esta prática considera que a educação deve formar os indivíduos em sua totalidade, capazes de lidar, refletir e atuar sobre os aspectos e desafios da vida na sociedade capitalista. Isto é, a educação não deve se restringir apenas ao desenvolvimento de habilidades técnicas ou conhecimento acadêmico, mas também abranger os aspectos culturais, sociais, emocionais e éticos construídos historicamente;

¹ Graduanda em Pedagogia. Bolsista de Extensão - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

² Mestre em Educação Profissional em Saúde pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Fundação Oswaldo Cruz. Pedagogo na UERJ.

³ Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ). Pedagogo na UERJ.

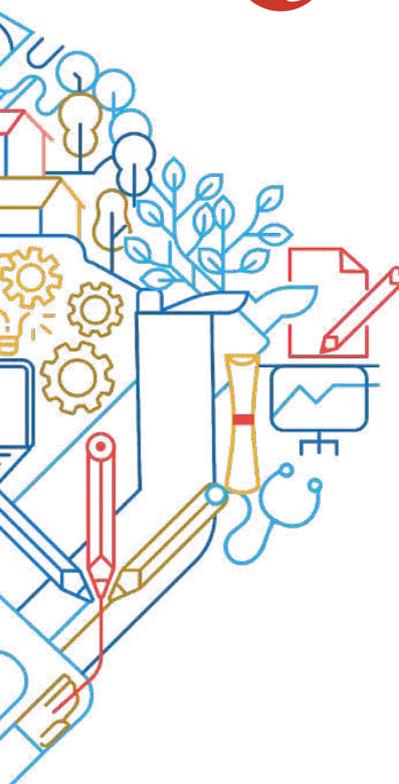
- **Integração do conhecimento** - o caráter *omnilateral* da Pedagogia Histórico-Crítica busca integrar diferentes áreas do conhecimento que se encontram fragmentadas, essa abordagem procura mostrar como as disciplinas e campos do saber estão interconectados. Isso ajuda os estudantes a entenderem como o conhecimento teórico se aplica no mundo real de maneira concreta. Suscitando na percepção de como os eventos ocorridos ao longo da história, resultam nas características da atual sociedade; (Saviani, 2022)
- **Consciência Filosófica** - a compreensão dos fenômenos sociais sob a ótica dos princípios da reflexão filosófica: radical, rigorosa e de conjunto. Conseqüentemente o incentivo ao questionamento, debate, análise e atuação ativa para resolução dos problemas sociais. “Com efeito, o aprofundamento na compreensão dos fenômenos se liga a uma concepção geral da realidade exigindo uma reinterpretação global do modo de pensar essa realidade.” (Saviani, 1996, pág. 18). A relação inerente entre a noção concreta da realidade e o reconhecimento dos fenômenos, assinala como a perspectiva adotada conduz a maneira que interpretamos o mundo ao nosso redor.

Os elementos anteriores permitem perceber as características que evidenciam a concretude desta perspectiva dentro da instituição escolar, responsável pela formação e conformação dos sujeitos. Logo, torna-se “fundamental que as ações encetadas pelas organizações de massa dos trabalhadores se constituam em experiências da nova forma de sociedade quanto ao modo de organizar e de administrar as relações sociais.” (Saviani, 2022, pág. 12).

Ao compreender a essencialidade desta perspectiva no âmbito do ensino brasileiro, torna-se possível avançar para a aplicação concreta desses saberes teorizados por diversos pesquisadores, como Dermeval Saviani, João Luiz Gasparin, Newton Duarte, Gaudêncio Frigotto etc. Diante desta abordagem, motivado pelo trabalho no sistema educacional, emergiu o incentivo para a equipe articular mecanismos para aplicar a teoria aprendida, na prática extensionista de formação de professores e profissionais da educação.

As experiências da equipe possibilitaram a reflexão sobre como a pedagogia tem revelado perspectivas, no que tange ao aparato teórico, entretanto, a dificuldade se torna evidente ao se aproximar das questões de uma proposta de gestão, currículo





e didática na escola. Acrescentando a isso, desde de 2014, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tem lidado com os desafios decorrentes da crise política e financeira que afetou o estado, o que complicou consideravelmente o planejamento e a execução do projeto de trabalho conjunto. Nesse mesmo ano, deu-se início ao Projeto de Extensão intitulado “Políticas Públicas de Qualificação Profissional, Emprego e Renda para Jovens e Adultos Trabalhadores” (PPQPERJAT), uma iniciativa promovida em conjunto com o Núcleo Acadêmico Pedagógico do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), em colaboração com Programa de Pós-graduação: Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH-UERJ). O projeto teve como atividade formativa central, o curso de mesmo nome, o que sucedeu na publicação dos livros “Políticas Públicas de Qualificação Profissional & EJA: Dilemas e Perspectivas” (Neves e Frigotto, et al., 2015; 2019). outra publicação relevante foi a do artigo “O sentido do Pedagogo e da Pedagogia na Educação Escolar” (SILVA; NEVES, 2015).

Operando sob uma ótica crítica, com a atenção em expandir o conhecimento do pedagogo sobre os pilares de seu trabalho, sua dimensão e especificidade. Em ressonância com o estudo, os pesquisadores realizaram grupos de estudos informais, e como produto das discussões emergiu a ideia da elaboração de um curso que dialogue com os sujeitos da educação básica e articule o tripé universitário: pesquisa, ensino e extensão. Dado isso, surgiu curso de Fundamentos da Educação e Didática, a primeira turma ocorreu em 2016, através do contrato entre o Centro de Produção da UERJ (CEPUERJ), o CAp-UERJ e a Prefeitura de Cachoeiras de Macacu, no Estado do Rio de Janeiro, mediante a Coordenação de EJA do município.

De acordo com as diretrizes do projeto de curso, foram estabelecidos os seguintes objetivos: capacitar os professores da Educação Profissional Técnica (EPT) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para desenvolver abordagens didáticas adequadas às características específicas de seus cursos, turmas e alunos, e também promover a compreensão dos princípios e práticas da Educação escolar sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, por meio da elaboração da análise colaborativa de um Plano de Trabalho docente-discente.

No ano de 2017, foi realizado com sucesso, a segunda edição do Curso de Extensão em Fundamentos da Educação e Didática, no campus UERJ-Maracanã. Nessa ocasião, o público-alvo abrangeu toda a Educação Básica, incluindo participantes desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Durante o curso, diversas temáticas e conteúdos específicos foram abordados, cada um relacionado à sua respectiva área/disciplina. Alguns exemplos dessas temáticas incluíram Elementos da Comunicação, com ênfase na linguagem não-verbal (Língua Portuguesa), Imunologia, Estados Físicos da Matéria (Ciências) e História das Imagens (Artes).

Ainda no ano de 2017, os precursores do projeto Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Escolar, apresentaram uma comunicação oral no II Encontro da EJA, no IFRJ (Instituto Federal do Rio de Janeiro), em foco a Formação Continuada em

EJA, intitulado: Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: extensão em formação continuada de educadores (Neves *et al.*, 2017a), além do II Seminário do Laboratório de Ensino e Extensão em EJA (LIEJA) - Educação de Jovens e Adultos em tempos de destituição de direitos”. Em Neves *et al.* (2017b), pretendendo descrever as ações centrais desenvolvidas no Projeto de Extensão “Políticas Públicas de Qualificação Profissional, Emprego e Renda para Jovens e Adultos Trabalhadores”, bem como evidenciar a necessidade de capacitação interdisciplinar para profissionais que buscam atuar ou que já atuam com o público da EJA e da EPT.

A fim de propor a reflexão relativa às contribuições para a Didática, o Currículo e a Gestão Educacional, alinhados a PHC, para ultrapassar a fragmentação da teoria da prática na Educação Escolar. Com objetivo de aprimorar o desempenho dos profissionais da educação, planejando a realização de ações como: explorar a conexão entre a base teórico-metodológica PHC e a dinâmica de ensino e aprendizagem.

Além disso, definir os conceitos de Didática e Pedagogia com um enfoque específico na Didática da PHC, explorando suas interações e evolução ao longo do tempo. Ademais, investigar os fundamentos ontológicos, históricos, políticos, econômicos, epistemológicos e socioculturais que influenciam a educação (Silva, 2022). Por último historiar a educação brasileira em seus aspectos políticos, visões e conceitos cruciais para a construção do currículo, da gestão e da didática sob a perspectiva abordada no projeto.

Fundamentado em tais princípios, objetivos, experiências e escolhas teórico-metodológicas, em 2018 foi elaborado o Projeto denominado “Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Escolar” (SILVA, 2018a). Desde sua elaboração, até os dias de hoje, o Projeto oferece debates, palestras, grupos de estudos e turmas do curso de extensão “Fundamentos da Educação e Didática” (Silva 2018b), 60 horas, a fim de explorar os princípios teóricos e aplicação da educação escolar na ótica da PHC, debatendo a criação e a avaliação colaborativa de um Plano de Trabalho docente-discente. Além de elucidar acerca da função social da escola, da concepção pedagógica, instrumentalizar os professores e difundir a PHC. Antecipamos aqui, em primeira mão, o propósito de transformar o curso Fundamentos da Educação e Didática em Aperfeiçoamento, com de 180 horas de duração.

Em suma, o Projeto Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Escolar é uma iniciativa educacional que tem suas raízes em pesquisas, publicações e experiências de seus idealizadores. Esse projeto foi desenvolvido com o objetivo de promover uma visão educacional de conjunto, enfatizando a formação integral dos sujeitos (professores e estudantes), a integração do conhecimento e a promoção de uma consciência crítica. Essa iniciativa tem o propósito de promover a interação eficaz entre teoria e prática na educação, buscando fornecer a seus profissionais as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios educacionais da sociedade contemporânea. Portanto, o Projeto representa um esforço importante para aprimorar a educação e promover uma abordagem mais crítica e integrada na formação dos





indivíduos; por estas razões, o empenho e dedicação se expandem, conjuntamente com a consolidação do projeto. No período mais recente, se aprofundou a ênfase nos estudos da Didática Histórico-crítica que foram objeto de investigação (SILVA, 2018 ab; 2022).

Referências bibliográficas:

NEVES, Bruno Miranda; SILVA, Livaldo Teixeira. O SENTIDO DA PEDAGOGIA E DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR. **e-Mosaicos**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 72–81, 2015.

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2015.17123. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/17123>. Acesso em: 15 out. 2023.

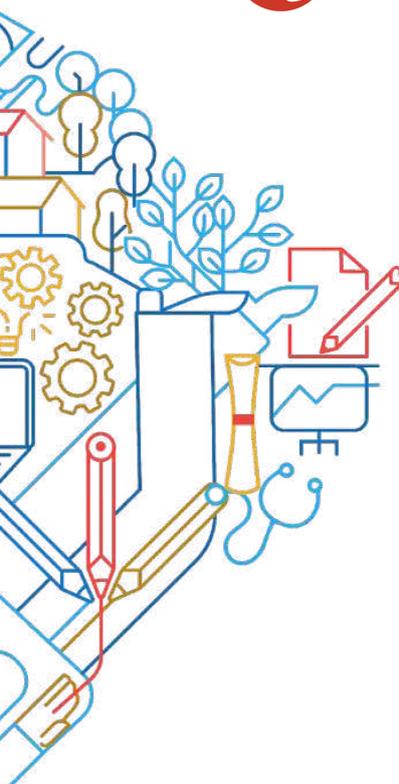
NEVES, Bruno Miranda. O PROEJA no Colégio Pedro II: Formação e Qualificação Docente em Questão. Rio de Janeiro. RPC Editora, 2015.

_____; FRIGOTTO, G. ; CAVALCANTE, C. A. ; SILVA, L. T. ; NAZAR, T.

R. N. ; DOS SANTOS, J. R. ; GREEN, M. P. L. ; PIMENTEL JUNIOR, C. A. G. ; FERREIRA, S. M. . Educação De Jovens E Adultos Trabalhadores: Extensão em Formação de Educadores. In: **II Seminário do Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Destituição de Direitos**. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação UFRJ, 2017a. p. 51-54.

_____; FRIGOTTO, G.; SILVA, L. T. da; NAZAR, T. R. N.; SANTOS, T. L. A.; CARVALHO, L. N. de; MAGALHÃES, J. E. P. Políticas Públicas de Qualificação Profissional, Emprego e Renda para Jovens e Adultos Trabalhadores. In: NEVES, Bruno Miranda; FRIGOTTO, Gaudêncio; SILVA, Livaldo Teixeira da; NAZAR, Terezinha Regina Nogueira; REIS, Marcela Cristina Moraes; FERNANDES, Andrea da Paixão; Silva, Lincoln Tavares da. (Orgs.). **Políticas Públicas de Qualificação Profissional & EJA: Dilemas e Perspectivas**. Rio de Janeiro, RPC Editora, 2015b.

NEVES, B. M. (Org.) ; FRIGOTTO, Gaudencio (Org.) ; REIS, M. C. M. (Org.) ; NAZAR, T. R. N. (Org.) ; SILVA, L. T. (Org.) . **Políticas Públicas de Qualificação Profissional & EJA: dilemas e desafios II**. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019. 388p.



SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Coleção Educação Contemporânea. 11ª Edição. Editora Autores Associados, 1996.

_____. **Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 1, n. 22, p. E13666, mar. 2022. ISSN 2447-1801 Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13666/pdf>>.

SILVA, Livaldo Teixeira da. Fundamentos da Educação e Didática [Projeto de Curso de Extensão]. Rio de Janeiro: UERJ, 2018a.

_____. Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Escolar [Projeto de Extensão]. Rio de Janeiro: UERJ, 2018b.

_____. **Didática Coerente com a Pedagogia Histórico-Crítica: Elementos de Aproximação da Educação do Jovem Adulto Trabalhador**. Curitiba. Appris, 2022.





A LITERATURA DE AUTORES INDÍGENAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

LITERATURE BY INDIGENOUS AUTHORS IN CONTINUING TRAINING OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS FOR EDUCATION IN ETHNIC-RACIAL RELATIONS

Roberta Kerr dos Santos¹

Resumo:

A presente pesquisa visa investigar sobre possibilidades formativas em curso direcionado aos professores cariocas que colaborem com a reflexão sobre a importância da curadoria de obras literárias de autores indígenas para valorizar a representatividade e a cultura indígena no contexto das aulas de língua portuguesa para os anos finais da educação fundamental no ensino público. A temática é motivada, inicialmente, pela questão identitária da professora formadora, que, ao abordar sobre a educação das relações étnico-raciais, aplicando a Lei N.º 11.645 (Brasil, 2008), na formação continuada docente, se inspira em sua própria ancestralidade. No escopo do curso, são previstas vivências de práticas pedagógicas que consideram a literatura de autores indígenas, objetivando inspirar propostas de letramento a serem realizadas nas salas de aula do município do Rio de Janeiro com os alunos da rede pública de ensino e, desse modo, valorizar a diversidade étnica e as lutas políticas e identitárias do movimento indígena.

Palavras-chave: Formação Continuada do Professor; Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; Etnoeducação.

Introdução

“[...] pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história.”

(Ailton Krenak)

O texto original das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) não prescreve sobre uma educação das relações étnico-raciais, ratificando o apagamento da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental das escolas brasileiras. Sobre essa realidade, Lélia Gonzalez coloca que: ““Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro e do índio [indígena] na nossa formação histórica e cultural.” (1982).

¹ Doutora em Educação; Professora formadora da SME/RJ – roberta_kerr@hotmail.com

Tal questão é relativamente corrigida com a promulgação da Lei n.º 10.639 (Brasil, 2003), na qual é incluída acerca da “obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’”. Somente através da Lei n.º 11.645 (Brasil, 2008), o texto considera, além da história e da cultura – antes restritas aos temas afro-brasileiros –, a literatura especificamente indígena, observada no excerto presente no segundo parágrafo do Artigo 26-A: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”.

A retificação, no âmbito legislativo, naturalmente, não garante sua aplicação nas escolas do território nacional, assim como nas mais de 570 escolas de Ensino Fundamental II localizadas na cidade do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2023). Nesse contexto, considera-se a importância da formação de professores para tornar efetivas as aprendizagens essenciais que estão previstas nos currículos da Educação Básica. Ademais, os docentes têm a oportunidade de desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo (Brasil, 2019).

Propõe-se que a construção do percurso formativo para professores considere, dessa forma, a inserção de conteúdos transversais para uma abordagem multicultural e de valorização da história e cultura indígena, especialmente no que tange à literatura de autores indígenas no intuito de desconstruir estereótipos e resgatar narrativas genuínas dos povos originários. Prática que já vem sendo estabelecida na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), especialmente por conta da criação da GERER (Gerência de e Relações Étnico-Raciais) em dezembro de 2020. Essa gerência tem por objetivo fomentar discussões e reflexões para inovação, implementação e avaliação da educação das relações étnico-raciais na rede de ensino pública do município do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2021).

Assim, o problema que se delimita, na presente pesquisa, é: de que modo refletir sobre a literatura indígena na formação continuada docente para valorizar a representatividade e a cultura indígena através do letramento nas aulas de língua portuguesa?

Objetivos

Objetivo central

Na formação continuada dos professores cariocas, propor a vivência de práticas que busquem refletir a importância da curadoria de obras literárias de autores indígenas para valorizar a representatividade e a cultura indígena no contexto das aulas de língua portuguesa para os anos finais da educação fundamental no ensino público.





Objetivos secundários

- Compreender as metodologias ativas para práticas pedagógicas que fomentem o protagonismo juvenil, tornando o processo de aprendizagem significativo e efetivo;
- Evidenciar a multiculturalidade indígena a fim de superar estereótipos e o apagamento da história dos povos originários;
- Abordar sobre a literatura indígena contemporânea, reforçando a importância da seleção dessas obras para o letramento literário.

Referencial Teórico e Procedimentos Metodológicos

O referencial teórico desta pesquisa considera substancialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros documentos do Ministério da Educação (MEC) para fundamentar as práticas previstas nas propostas realizadas e refletidas continuamente para alcançar ações pedagógicas mais consistentes e que reflitam as demandas do cotidiano escolar. Segundo a BNCC, deve-se:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p.10).

Por esse motivo, como processo metodológico, o presente estudo parte de uma prática vivenciada, como pesquisa *estudo de caso*, para tecer reflexões à luz das teorias concernentes à temática abordada e, desse modo, alcançar sistematizações enquanto pesquisa *bibliográfica-documental* (Santos, 2009). Também pode ser tomado como *pesquisa-ação* (Santos, 2009), pois buscar inspirações efetivas pelos professores em seus territórios.

Para o arcabouço teórico concernente ao contexto da formação continuada, base substancial desta pesquisa, considera-se um estudo que se aprofunda no cenário carioca da formação docente, a obra intitulada “O texto literário na formação continuada de professores: A necessária sensibilização entre números e sujeitos” (2023), da autora Daniele Mesquita. Além disso, os pensamentos de António Nóvoa (2019) também corroboram de modo bastante pertinente e atual às reflexões da atuação docente. O autor coloca que:

[...] os ambientes que existem nas universidades (no caso das licenciaturas) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. Precisamos reconstruir esse ambiente, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão (p. 7).

Por fim, evidenciam-se os movimentos de resistência cultural dos povos originários, que surgem nas décadas de 1970 e 1980, havendo um fortalecimento da luta por direitos e pela retomada de terras, direitos, símbolos, autoestima e orgulho nativo (Lisboa, 2017, p.68). Tal fundamentação embasa o caminho percorrido, e propõe debates no âmbito da educação. Segundo o professor e pesquisador indígena Gersen Baniwa, “o maior desafio é superar o problema histórico e mental da cultura colonial equivocada e preconceituosa que vem se perpetuando ao longo dos mais de cinco séculos na relação entre o Estado e os povos indígenas.” (p. 21).

Discussão

Ao abordar a leitura literária, deve-se ir além das obras canônicas e incluir autores que representam a diversidade étnico-racial. A literatura, quando apresenta personagens e histórias que refletem a pluralidade, permite que os alunos se vejam representados e, ao mesmo tempo, compreendam a riqueza das diferentes culturas, desconstruindo estereótipos e combatendo o preconceito.

A formação continuada, portanto, busca enriquecer o repertório literário colaborando num esforço que é coletivo e realizado por várias áreas da SME-RJ. À guisa de ilustração, no primeiro encontro realizado em 2023, vivenciou-se a metodologia ativa *storytelling*, que foi relacionada com a força de contar histórias segundo a tradição oral indígena. É inegável o valor das narrativas orais para as sociedades indígenas, bem como o caráter ancestral que encerram, na perspectiva dinâmica das trocas com outras culturas, e da construção e explicitação das identidades que se constituem neste processo (Souza; Silva; Spott, 2013).

No segundo semestre, por exemplo, promoveu-se uma atividade *maker* que envolveu a produção de um m'baraká (objeto utilizado em rituais). Nesse caso, a literatura mobilizou e contextualizou todas as reflexões sobre a cosmovisão e saberes indígenas.

Conclusão

Todas as iniciativas que geram reflexões e ações (teoria e prática) na educação das relações étnico-raciais nas salas de aula cariocas reverberam positivamente para atender o cumprimento da Lei N.º 11.645 (Brasil, 2008). A referida lei já existe há quinze anos, e sua efetivação não é uma realidade em todas as escolas do município do Rio de Janeiro.

A formação continuada para professores cariocas é uma oportunidade extremamente propícia e especial para que sejam trazidas à baila temáticas tão caras aos povos originários, num esforço de reparação histórica e resgate fundamental da sua história, sua cultura e sua literatura nos espaços escolares.

O foco que se dá à pesquisa é especificamente do letramento literário. Desse modo, ao longo do percurso formativo dos docentes de língua portuguesa, são vivenciadas práticas pedagógicas que desenvolvem o conteúdo do currículo desse componente. Quando a pauta indígena é transversalizada via textos de autores indígenas, evidenciam-





se, assim, as muitas vozes das mais de 305 etnias e 274 línguas existentes no país, permitindo que suas narrativas sejam contadas a partir da sua própria versão da história.

Potenciar a multiculturalidade nacional é urgente e tem sido um esforço coletivo na SME- RJ. E a formação continuada docente vem colaborando consideravelmente para este fim, sensibilizando e inspirando práticas pedagógicas para uma educação que valoriza a diversidade étnica, e as lutas políticas e identitárias do movimento indígena.

Referências bibliográficas:

BANIWA, Gersen. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. *Revista de Educação Pública*, v.26, n.62, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4996>. Acesso em 22 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 22 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm#art1. Acesso em 22 out. 2023.

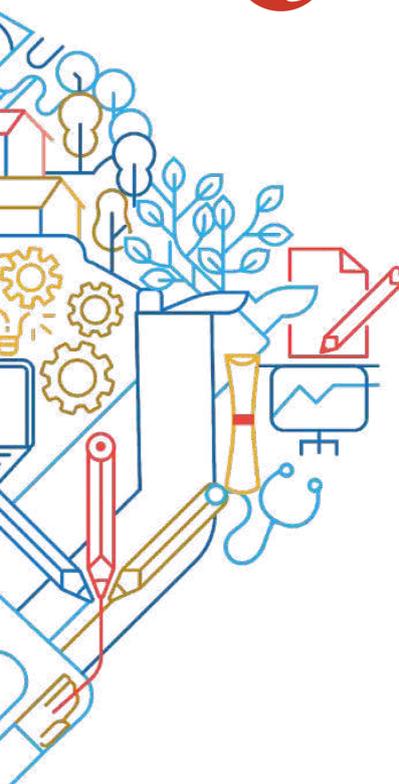
BRASIL. Ministério da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 22 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em 22 out. 2023.

GONZALEZ, Lélia. “De Palmares às escolas de samba, tamos aí”. *Mulherio*. Ano II, n. 5, 1982. Disponível em: https://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/mulherio/arquivo/II_5_1982menor.pdf. Acesso em 22 out. 2023.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. SP: Companhia das Letras, 2019.

LISBOA, J.F.K. Etnogênese e movimento indígena: lutas políticas e identitárias na virada do século XX para XXI. *Revista de Estudos em Relações Interétnicas*, v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/interethnica/article/view/10616>. Acesso em 22 out. 2023.



MESQUITA, Daniele de Lima. O texto literário na formação continuada de professores: A necessária sensibilização entre números e sujeitos. Monografia (Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa) - Faculdade de Educação, UFRJ. Rio de Janeiro. 2023.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPjryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>.

Acessado em: 10 de janeiro de 2023.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Relações Étnico-Raciais. O que é a GERER. Rio de Janeiro: SME, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/view/gerer-sme/sobre-a-gerer?authuser=0>. Acesso em 22 out. 2023.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Educação em Números. RJ: SME, 2023. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros/>. Acesso em 22 out. 2023.

SOUZA; SILVA; SPOTTI. “A força de contar histórias”: tradição oral indígena e história oral em Roraima. *Tempos Históricos*, v. 17, 2013.





FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: A TRIÁDE UNIVERSIDADE, ESCOLA E PROFISSÃO

TEACHER TRAINING AT INSTITUTOS FEDERAIS
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Roberta dos Reis Neuhold¹

Márcio Rogério Olivato Pozzer²

Palavras-chave: Formação de professores; Verticalização do ensino;
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Keywords: Initial teacher training; Verticalization of teaching;
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Este artigo discute a formação inicial e continuada de professores na intersecção entre universidade, escola e profissão. Sublinhando a urgência de serem constituídas novas institucionalidades que concretizem os processos de formação de professores, António Nóvoa (2019) propõe a criação de casas comuns capazes de estabelecer uma ligação orgânica entre o ambiente acadêmico, a educação básica e a profissão de professor. Assim, seria possível superar a oposição improdutiva entre o hiato historicamente associado à formação inicial de professores – tendo na universidade o *locus* da teoria e na escola, o da prática –, reconhecendo um terceiro termo por seu potencial formador: a profissão. Se articulada com a escola e a universidade, a profissão comporia o triângulo que completa a formação para uma profissão, construindo programas coerentes, valorizando e renovando o magistério.

No Brasil, uma experiência de abrangência nacional nas políticas de formação inicial e continuada de professores que dialoga diretamente com esse triângulo da formação docente começou a ser implementada, a partir de 2008, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Neles, o corpo docente que forma os professores nos cursos superiores (denominados licenciaturas) também leciona no ensino médio, ou seja, no mesmo ambiente institucional há a interação entre os espaços profissionais, universitários e escolares. Nomeada como “verticalização”, essa proposta pedagógica tem sido objeto de reflexão em estudos dispersos, a maior parte deles problematizando seu impacto no trabalho docente (BOMFIM, RÔÇAS, 2018; FERNANDES, 2013; SILVA, 2017) ou seu lugar no projeto político pedagógico da instituição (PACHECO, 2015), mas sem atentar para a inédita relação entre verticalização e formação de professores.

¹ Doutora em Educação (Universidade de São Paulo), Mestre em Sociologia (USP), bacharel e licenciada em Ciências Sociais (USP) e Pedagogia (Universidade Federal de São Carlos. Docente de Ciências Sociais Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Câmpus Osório. E-mail: roberta.neuhold@osorio.ifrs.edu.br

² Doutor em Integração da América Latina (Universidade de São Paulo), Docente de Gestão Pública do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Câmpus Osório. E-mail: marcio.pozzer@osorio.ifrs.edu.br

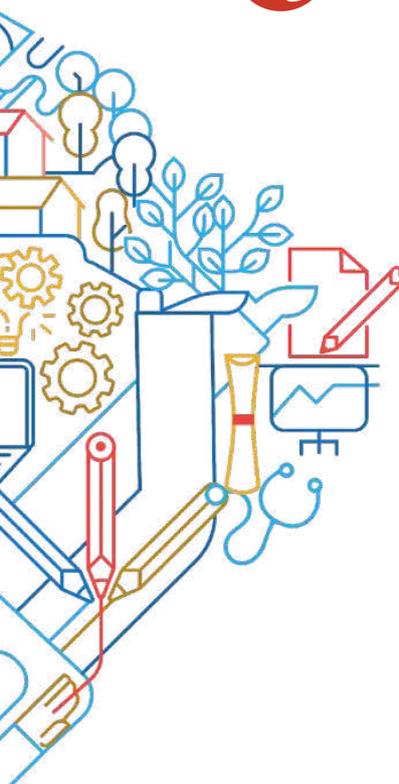
É a essa experiência que se refere o presente trabalho. Em um estudo descritivo, apoiado em pesquisa documental (cujas fontes são leis e dados produzidos pelo Ministério da Educação), analisa-se a proposta e o potencial dos Institutos Federais constituírem ambientes de inovação das políticas públicas de formação de professores, considerando o triângulo da formação docente proposto por Nóvoa (2019). O trabalho objetiva abordar três aspectos: a) os antecedentes da política pública (em um cenário de escassez de professores diagnosticado pelo Ministério da Educação, no qual os Institutos Federais poderiam contribuir para equalizar oferta e demanda por vagas e elevar a qualidade do ensino); b) a inovação institucional propiciada pelo modelo de verticalização das novas unidades, criando condições para a superação da fratura entre a formação teórica e a prática dos futuros professores; e c) a estruturação de uma rede de cooperação entre os entes federativos (incluindo União, Estados e municípios) a partir da criação de centros de formação inicial e continuada de professores em cada campus.

Instituídos como parte da recém-criada Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2008), os 38 Institutos Federais se dividem em 604 *campi* (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2022), presentes em cerca de 10% dos 5.668 municípios do país (FAVERI, PETTERINI, BARBOSA, 2018). Em 2020, de 1,4 milhão de matrículas na instituição, 89 mil concentravam-se nos cursos de licenciatura (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2022).

Considerando os dados de 2020, as 22.453 vagas ofertadas anualmente nas licenciaturas dos Institutos Federais distribuem-se entre 836 cursos. Conforme preconizado na lei 11.892, a maior parte dessas licenciaturas centram-se na área de ciências da natureza (45,2%) e de matemática (17,1%), mantendo também a oferta de cursos relacionados à formação de professores para a educação profissional (4,09%). Além dessas licenciaturas, também são ofertadas licenciaturas em pedagogia (7,7% do total) e em outras modalidades específicas de educação (como a educação no campo e a educação intercultural indígena) (0,7%), em língua e literatura (7,5%), em cursos de ciências humanas (4,4%), em informática (4,7%), em arte (3,5%) e em educação física (2,3%). Juntos, os cursos de licenciatura reuniam, em 2020, 96.888 estudantes matriculados. Aqui cabe destacar a capilaridade dos Institutos Federais pelo território brasileiro, atendendo não apenas regiões metropolitanas, mas também microrregiões com pequenos e médios municípios, inclusive nos extremos do país. Dez anos depois de fundados, os Institutos Federais já respondiam por 8,9% das matrículas nas licenciaturas presenciais no Brasil, número que alcançou 11,7% em 2020, apesar do sistemático corte de verbas imposto à educação pública federal a partir de 2015.

Cabe ressaltar que a criação dos Institutos Federais envolveu a fusão, em uma mesma instituição, de cursos da educação básica e do ensino superior. Se 20% de suas vagas estão reservadas para os cursos de licenciatura, outros 50% devem atender os cursos técnicos, preferencialmente integrados ao ensino secundário. As demais matrículas distribuem-se entre outros cursos, a depender da demanda da região atendida pelo campus. Por seu turno, os docentes, com remuneração equiparada aos professores





das universidades federais, atuam em todos os níveis de ensino, além de se dedicarem à pesquisa e à extensão. Em outros termos, os mesmos docentes que estão formando os professores nos cursos de licenciatura e de pós-graduação, também ministram aulas nos cursos do ensino médio, diferentemente do que ocorre nas demais instituições formadoras de professores.

Apresentada como um dos fundamentos da proposta político-pedagógica dos Institutos Federais (PACHECO, 2015), essa organização foi denominada “verticalização do ensino”. De forma geral, remonta a uma organização curricular por eixos tecnológicos que abarca múltiplas formações profissionais e tecnológicas (da qualificação profissional, especialmente integrada ao ensino médio, à graduação e à pós-graduação), concatenadas com os arranjos produtivos, culturais e sociais locais (BRASIL, 2008; BONFANTE, SCHENKEL, 2020; NEUHOLD, POZZER, 2022). Em sua base, dois elementos se destacam: os itinerários formativos (possibilitando o fluxo do estudante entre diferentes níveis de ensino ao longo de sua trajetória acadêmica, podendo concluir o ensino médio e seguir para o ensino superior ou realizar outros cursos sem a necessidade de migrar para os grandes centros urbanos para se qualificar) e o trabalho didático e pedagógico (com professores que atuam, na mesma instituição, em diferentes níveis de ensino) (BRASIL, 2008; BONFANTE, SCHENKEL, 2020). Se a verticalização possibilita o estabelecimento de nexos internos e a promoção da inter-relação de saberes, facilitando o tratamento mais adequado da ciência (PACHECO, 2015), também cabe sublinhar o seu papel na formação inicial de professores, ao permitir um estreito diálogo entre a teoria e a prática, entre o ambiente acadêmico e o cotidiano escolar.

O modelo de verticalização da educação apresenta-se como uma alternativa institucional para a superação da dicotomia teoria e prática. Isso porque, no âmbito da formação de professores, o processo de verticalização pode possibilitar o compartilhamento dos saberes e o estabelecimento de relações entre os indivíduos envolvidos. Potencialmente, impacta as atividades de ensino, pesquisa e extensão de maneira não segmentada e aproxima os métodos e técnicas de ensino (PACHECO, 2022).

A arquitetura dos Institutos Federais foi estruturada com vistas a erigir uma instituição que oferecesse respostas políticas e sociais a demandas educacionais proeminentes. Contudo, como toda organização nova, vivencia incertezas e dificuldades. Assim, por um lado, os Institutos Federais acenam com soluções inovadoras, como a viabilidade de se configurarem como um ambiente de convívio e troca de experiências entre a educação superior e a educação básica. Isso se deve a uma série de fatores: o modelo de verticalização do ensino; a possibilidade de se constituírem como centros de formação inicial e continuada de professores das redes públicas locais, dada a sua capilaridade no território nacional (institucionalizada pela lei de criação e demais normativas); as condições de trabalho de seu corpo docente (que contam com salários e planos de carreiras, equiparados aos dos professores das universidades públicas brasileiras) e planos de trabalho que permitem a realização de atividades no ensino, na pesquisa e na extensão. Por outro lado, embora o número

de matrículas nos cursos de licenciatura esteja crescendo em termos absolutos e proporcionalmente, constata-se uma presença ainda tímida, no cenário nacional, se levada em consideração a dimensão da política pública e, mais uma vez, a sua capilaridade. No mais, convém destacar as dificuldades em se implementar as inovações em potencial, possivelmente, reforçadas pelo perfil dos docentes contratados, que carecem de formação para compreenderem e se adaptarem ao projeto e compreendem o seu papel no desenvolvimento regional.

Por fim, ainda que a dicotomia entre uma formação de professores que resulte em práticas pedagógicas como atividades intelectuais (pautadas pelo exercício consciente da crítica e por uma postura humanista) e outra que promova o domínio de técnicas e de métodos a serem experimentados nos ambientes de ensino e de aprendizagem não seja uma condição imutável, ela está arraigada nos ambientes formadores de professores. O desempenho da principal inovação apresentada aqui, pelos Institutos Federais, demanda outros estudos que forneçam dados e informações suficientes para o desenvolvimento de hipóteses a serem testadas. Em que medida os estudantes das licenciaturas vivenciam a instituição como *um* locus de produção e de formação de saberes no que diz respeito à atuação na educação básica? Há propostas e práticas de estágio supervisionado na mesma instituição? Essas são algumas indagações que merecem atenção.

Apoio

Este trabalho contou com o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Brasil.

Referências bibliográficas:

BOMFIM, A., RÔÇAS, G. Educação superior e educação básica nos Institutos Federais: a verticalização e a capilaridade do ensino a partir da avaliação dos docentes. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1 (14), 2018, p. 1-19.

BONFANTE, R., SCHENCKEL, C. O princípio da verticalização nos Institutos Federais: possibilidades e desafios. *Metodologias e Aprendizado*, 1, 2020, p. 83-90. <https://doi.org/10.21166/metapre.v1i0.1112>

BRASIL. Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais. Brasília: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

BRASIL. Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 2002.

FAVERI, D. B. de, PÉTTERINI, F. C., BARBOSA, M. P. Uma avaliação do impacto da política de expansão dos Institutos Federais nas economias dos municípios brasileiros. *Planejamento E Políticas Públicas*, 50, 2021, p. 125-147.





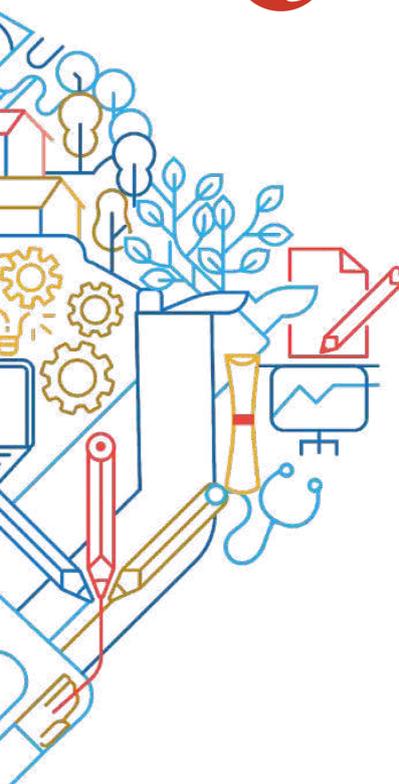
FERNANDES, M. O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do campus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2013.



NEUHOLD, R. dos R., POZZER, M. R. O. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia as vectors of regional development. In SciELO Preprints. 2022. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4646>



NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44 (3), 2019, p. 1-15. doi.org/10.1590/2175-623684910 PACHECO, E. (Org.). Fundamentos políticos e pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. SILVA, D. A verticalização do ensino nos Institutos Federais: uma abordagem a partir da percepção do trabalho docente no IFMT. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2017.



DIALÉTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: ABORDAGEM HISTÓRICO-MATERIALISTA PARA UMA FORMAÇÃO PARA ALÉM DO SENSO COMUM

DIALECTICS IN SCHOOL EDUCATION: HISTORICAL MATERIALIST APPROACH TO EDUCATION BEYOND COMMON SENSE

Rogério Luiz da Silva Ramos¹

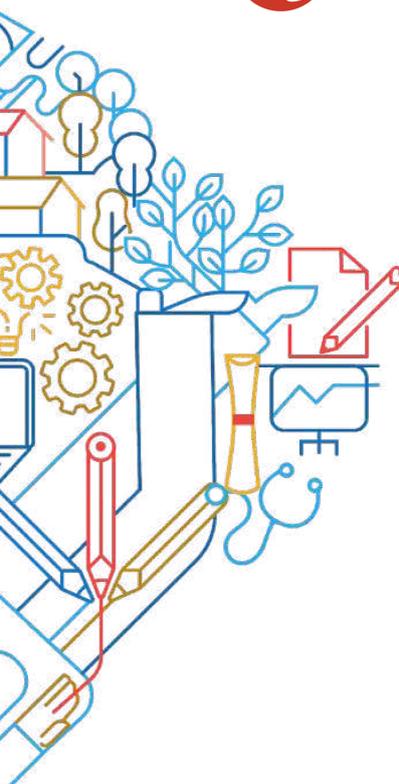
Palavras-chave: Materialismo Histórico-Dialético.
Educação. Emancipação.

A dialética ganha seus primeiros relatos por meio dos pensamentos de Heráclito, filósofo de uma antiga colônia grega (Éfeso) que viveu por volta de 530 até 428 antes da era comum. De acordo com este, a construção de novos entendimentos somente poderia acontecer por meio do embate entre indivíduos com ideias distintas. Uma conversa não poderia se desdobrar por meio da harmonia, mas sim pela discordância, pela intensificação do confronto (Correia, 2020). Tempos mais tarde, a dialética foi usada por Sócrates e Platão para construir argumentos através do diálogo. Com base em seus pensamentos, a verdade somente poderia se revelar por esse meio. Isso não significava ausência de conflitos, mas a busca pela superação do contraditório. Sócrates usava métodos de questionamento para levar seus interlocutores ao reconhecimento de seus erros ou ignorância. Platão costumava expor as contradições das teses defendidas pelos outros, para então, apresentar suas próprias ideias sobre a realidade (Vieira et al., 2022). Séculos mais tarde, durante o período do Renascimento, a busca pela objetividade levou ao declínio dessa forma de interpretação. Contudo, Georg W. F. Hegel, filósofo germânico (1770 até 1831), em meio aos avanços do pragmatismo tecnológico de seu tempo, retomou à dialética por através de um pensamento sistematizado, portanto, desenvolvendo-a como método. Método idealista, por considerar que a realidade seria determinada por uma razão absoluta (Marcelo, 2021). Em Karl Marx, sociólogo, também germânico (1808 até 1883), a dialética ganha um caráter materialista. Para este, a realidade se manifesta por meios concretos. Diferentemente de Hegel, Marx considera que a história é o resultado da interação entre os indivíduos e seu meio. Ou, em seus termos, a realidade é fruto da luta de classes - dado seu espaço-tempo - luta nas sociedades mediadas pelo modo de produção capitalista. Assim, Marx se torna o fundador do que hoje se conhece como Materialismo Histórico-Dialético (Pacífico, 2019).

Nessa perspectiva, portanto, levanta-se a seguinte pergunta norteadora: Qual é a importância do Materialismo Histórico-Dialético na compreensão da realidade, em especial, no campo da Educação Escolar? Para respondê-la, esta pesquisa busca explorar o papel do Materialismo Histórico-Dialético como ferramenta para interpretar a realidade educacional. Para isso, elucida sintetiza a respeito deste método e aponta o como e o porquê da aplicação deste método no contexto escolar. Dada esta proposta, a



¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), tecnólogo em Comércio Exterior (FATEC Internacional). Professor EBITT no IFAP. E-mail: rogerio.ramos@ifapedu.br



importância e, ao mesmo tempo, justificativa desta pesquisa se apresenta por meio da intenção em contribuir com o debate sobre a compreensão da dialética como abordagem crítica para a análise da realidade educacional e sua influência na formação integral dos indivíduos. Para atingir os objetivos propostos, foram analisadas publicações voltadas ao tema da educação escolar. Dentre as fontes, foram selecionadas obras embasadas na literatura crítica acerca da realidade socioescolar brasileira. No que se refere a sua característica, portanto, este trabalho se apresenta como uma pesquisa bibliográfica-exploratória.

Como resultado, observou-se que a dualidade entre humanização e alienação (obediência aos interesses puramente econômicos) é um aspecto fundamental na educação e é crucial para estruturar o processo educativo. O educador deve decidir se sua abordagem pedagógica promoverá a humanização ou induzirá a alienação (Moura, 2013). Essa questão é essencial para a construção de uma prática educacional e, embora possa permanecer oculta ou não refletida, está sempre presente. Nesse sentido, o método Materialista Histórico-Dialético se apresenta como um instrumento voltado ao entendimento da realidade, também, da realidade educacional escolar, pois se baseia no movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos sujeitos, buscando descobrir os fundamentos que organizam as sociedades durante a história da humanidade. Sua atualidade se manifesta por meio da discussão da dinâmica das vidas das sociedades mediadas pelo modo de produção capitalista (Santos, 1996). Portanto, aplicar este método dentro do contexto escolar, se constitui em uma ferramenta importante para entender e analisar criticamente a realidade social moderna como um todo (Martins e Lavoura, 2018).

Para educadores, o Materialismo Histórico-Dialético se manifesta como um recurso importante, pois os permite fazer a transição do senso comum para a consciência mais abrangente sobre suas práticas em seus espaços escolares. Isso implica avançar além da visão superficial educacional por meio da análise teórica, rumo à etapa da consciência filosófica. Assim, o método ajuda no desenvolvimento de uma compreensão da complexidade do fazer docente, iniciando com o empírico - categoria mais fundamental -, chegando ao concreto pensado - ou seja, à síntese complexa das múltiplas determinações (Saviani, 2015).

Conclui-se, este breve texto, enfatizando a importância de se superar a lógica formal-cartesiana da ciência moderna nas relações educativas em todas as áreas. A construção de ações mais filosóficas e completas podem permitir que o agir pedagógico se torne, de fato, uma ferramenta voltada a entendimentos mais abrangentes a respeito do que se queira entender. A defesa do Materialismo histórico-Dialético como método, portanto, se justifica pela necessidade da construção de práticas pedagógicas que partam do entendimento de que o senso comum não basta. Isso permitirá com que um número cada vez maior de pessoas possa contribuir com a melhoria de suas vidas - educadores, educandos, educados - e da vida dos outros, por meio da superação daquilo que se apresenta como dado.

Referências bibliográficas:

CORREIA, A. F. G. Hölderlin e a grande palavra de Heráclito. TRÁGICA: Estudos de Filosofia da Imanência, v. 13, n. 2, 2020. Disponível em: revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/view/35748/30735. Acesso em: 20 ago. 2023.

MARCELO, G.. Racionalidade e dialética hermenêutica. De Hegel a Ricoeur. Revista Filosófica de Coimbra, v. 30, n. 59, p. 53-70, 2021. Disponível em: repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/36146. Acesso em: 20 ago. 2023.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. Educar em Revista, v. 34, p. 223-239, 2018. Disponível em: scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t. Acesso em: 22 ago. 2023.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? Educação e Pesquisa, v. 39, n. 03, p. 705-720, 2013. Disponível em: scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxYTnwWvnGfdkztG. Acesso em: 22 ago. 2023. PACÍFICO, M. Materialismo histórico-dialético: gênese e sentidos do método. Argum., Rev.Filos., v. 1, n. 21, p. 220-231, 2019. Disponível em: repositorio.ufc.br/riufc/43871. Acesso em: 20 ago. 2023.

SANTOS, B. S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo:Cortez, 2018.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015. Disponível em: doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463. Acesso em: 22 ago. 2023.





AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES EM UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO COM ÊNFASE NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)



EVALUATION OF STUDENT SATISFACTION LEVEL IN A
POSTGRADUATE COURSE WITH EMPHASIS ON
PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION



Rutinelli da Penha Favero¹

Josiane Alves Costa²

Palavras-chave: Avaliação de curso. Qualidade do ensino. Ensino Superior. Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Serviço Educacional.

Keywords: Course Evaluation. Teaching Quality. Higher Education. Professional and Technological Education. Educational Service

Este estudo concentra-se em avaliar o nível de satisfação dos estudantes matriculados no curso de pós-graduação Lato Sensu em Práticas Pedagógicas e Tecnológicas (EPT) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), com o objetivo de identificar pontos fortes e fracos nos serviços oferecidos para melhorar os processos educacionais.

O curso de Práticas Pedagógicas para a EPT foi lançado em 2019, pelo Ifes e teve seu início com oferta presencial em dez campi. O curso tem como objetivo formar e habilitar profissionais para a docência, seguindo as diretrizes do MEC, com ênfase na melhoria da qualidade da educação e no compromisso com a transformação social. A carga horária é de 480 horas e a duração é de 12 meses.

Uma prestação de serviço implica um contato, um encontro, a interação entre o prestador do serviço e o cliente. Mais que isso; quando se fala de serviço educacional essa interação é parte dos direitos sociais, com isso, o cliente não pode ser visto como entidade à parte do processo produção e entrega do serviço. Ele participa igualmente da realização do serviço pela informação que fornece sobre a necessidade que está querendo atender, do problema que está tentando resolver (AUMOND, 2004; BRASIL, 1988), além de ser parte da sua formação como pessoa e da necessidade e da proteção que esse direito fornece em sua construção humana. Assim, destaca-se que a nomenclatura teórica da interação entre o cliente e o prestador de serviços proposta em partes desse trabalho, objetiva perceber a prestação de serviço como necessária em avaliação de qualidade, mas não interfere na visualização do educando como pessoa e cidadão, o que inclui os aspectos da cidadania que é o direito a um bom atendimento educacional.

¹ Doutora em "Educação em Ciências e Saúde" pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Pedagogia (2004, UFES), Especialista (2006, UFES) e Mestre em Educação (2009, UFES). Professora do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). E-mail: rutinelli@ifes.edu.br

² Mestranda em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional (FVC). Possui especialização em Educação pela Universidade Paulista (UNIP), graduada em Administração. Coordenadora Pedagógica da AVIES Ensino Superior de Vitória Ltda. E-mail: josianeacosta.jc@gmail.com

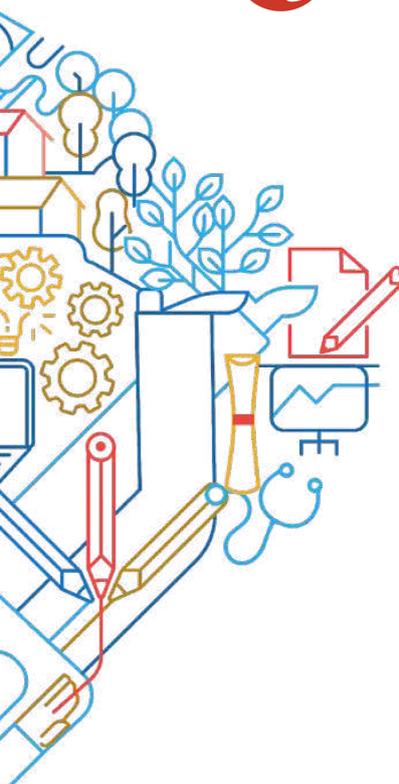
Como questão da pesquisa temos: Qual o grau de satisfação dos estudantes Pós- Graduação Lato Sensu em Práticas Pedagógicas para a Educação Profissional e Tecnológica EPT, de uma Instituição de Ensino Superior e como possibilitar melhorias na qualidade da prestação do serviço educacional desta pós-graduação? Buscando responder a essa questão, essa pesquisa foi dividida em objetivos, conforme se segue: investigar o nível de satisfação dos estudantes da Pós-Graduação Lato Sensu em Práticas Pedagógicas, com ênfase em EPT, e identificar, na perspectiva dos alunos, oportunidades de colaboração com o processo de avaliação e análise de um curso. Os objetivos específicos foram: relacionar as estratégias utilizadas na prestação de serviços educacionais; analisar o nível de satisfação dos estudantes com os serviços administrativos e pedagógicos oferecidos pela Instituição em estudo; identificar oportunidades de melhorias nos serviços prestados pela IES.

O desenvolvimento do estudo seguiu as orientações contidas na literatura, considerando-se a necessidade de compreender conceitos, definições e normas desenvolvidas por diversos autores para obter-se o embasamento teórico indispensável ao estudo acadêmico. Considerando-se que esta pesquisa abrange educação tendo como premissa a avaliação do nível de satisfação dos educandos de uma IES e, por conseguinte, a prestação de serviços, foram levantados posicionamentos de autores que tratam de avaliação e prestação de serviços de educação, de estratégias e planejamento para prestação de serviços, bem como orientem os critérios utilizados por compradores de serviços. Isto por notar-se que o setor de serviços vem crescendo de forma gradativa e representa uma parcela expressiva da economia, mas, traz consigo algumas características que distanciam a forma de abordagem no marketing de relacionamento, considerando que não podem ser expostos como os produtos.

Além disso, há a busca constante de qualidade que também será tratada neste ambiente. O estudo foi desenvolvido através de levantamento bibliográfico e pesquisas científicas acerca do tema seguido de levantamento de dados qualitativos junto à estudantes desta Instituição, buscando respostas à uma pesquisa pré-elaborada com perguntas fechadas, a fim de investigar o nível de satisfação dos alunos acerca do ensino oferecido frente às exigências do mercado de trabalho e das indicações do MEC sobre as pós-graduações. A pesquisa foi efetuada, a partir de um questionário pré-elaborado, contido no apêndice 1 deste trabalho, no qual colocou a opção de resposta de 1 a 5, conforme nível de satisfação dos mesmos em relação à qualidade do serviço oferecido pela IES em estudo.

O questionário foi exposto no *google forms*, visando atingir o máximo de estudantes deste curso, sendo que se obteve resposta de junto a 82 estudantes deste curso. O propósito desta investigação é compreender num primeiro momento, o nível de satisfação dos estudantes em relação aos serviços prestados pela IES a fim de analisar a prática gerencial, comparando-a com a teoria desenvolvida, com a aplicação do questionário. Em um segundo momento buscou-se identificar quais as melhorias podem ser efetuadas neste ambiente a partir da tabulação dos dados da pesquisa e, detecção dos pontos negativos contidos no resultado da pesquisa, inspirado no modelo “GAP” de qualidade dos serviços e escala Servqual.





Em 1983, um amplo programa de pesquisa foi conduzido nos Estados Unidos para avaliar a qualidade de serviços em quatro setores de mercado, bem como as percepções de gestores e consumidores, identificando discrepâncias entre essas perspectivas. Esse programa, denominado Gaps, tem como objetivo analisar as origens dos problemas de qualidade de serviços e auxiliar os gestores na melhoria da qualidade. O modelo é representado por cinco discrepâncias (Gap 1, Gap 2, Gap 3, Gap 4 e Gap 5), com o Gap 5, conhecido como Lacuna do Cliente, sendo a diferença entre as expectativas e a percepção do cliente em relação ao serviço prestado.

Os autores Brown e Swartz (apud Grönroos, 1995) concluíram que a análise do Gap de qualidade é essencial para identificar inconsistências entre as percepções do prestador e do cliente, formando a base para a formulação de estratégias que visam atender às expectativas dos clientes e, assim, aumentar a satisfação. O modelo Gaps considera duas perspectivas: a parte superior, relacionada aos fenômenos do cliente, e a parte inferior, referente aos fenômenos do prestador de serviços. O serviço esperado é influenciado por experiências passadas do cliente, suas necessidades pessoais e comunicação boca a boca, bem como pelas atividades de comunicação da empresa com o mercado. Por outro lado, o serviço percebido resulta das atividades internas da empresa. O modelo identifica quatro Gaps (Gap 1, Gap 2, Gap 3 e Gap 4), que representam lacunas nas percepções e expectativas entre gestores e clientes.

O Gap 1 refere-se à lacuna de compreensão do cliente, o Gap 2 trata de lacunas entre o esperado e a capacidade de especificação da empresa, o Gap 3 é a lacuna de desempenho relacionada a fatores internos, e o Gap 4 é a lacuna de comunicação, relacionada à diferença entre o conceito do serviço e os sistemas externos de comunicação da empresa. O Gap 5, a Lacuna do Cliente, mede a diferença entre as expectativas e percepções do cliente em relação ao serviço e, portanto, influencia diretamente o grau de satisfação ou insatisfação do cliente. Os autores propuseram dez categorias para avaliar a qualidade do serviço, incluindo tangibilidade, confiabilidade, rapidez de resposta, comunicação, credibilidade, segurança, competência, cortesia, compreensão do cliente e acesso. Mais tarde, essas categorias foram reduzidas a cinco: tangíveis, confiabilidade, presteza, garantia e empatia, com a confiabilidade sendo destacada como a dimensão mais importante. A metodologia SERVQUAL foi utilizada para mensurar a qualidade do serviço, usando um questionário de 22 itens com uma escala Likert de 1 a 7 pontos. A diferença entre a expectativa e a percepção do cliente resultou na avaliação da qualidade do serviço.

A pesquisa utilizou o modelo Gaps como base para as questões, com o objetivo de avaliar a satisfação dos estudantes da Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas em relação à educação profissional e tecnológica. O questionário incluiu perguntas sobre cinco dimensões: tangibilidade, confiabilidade, presteza, segurança e empatia, com avaliações variando de muito satisfeito a não quer responder. Cada dimensão foi subdividida em categorias específicas para avaliação.

Os resultados da pesquisa indicam que o nível de satisfação dos estudantes em relação ao curso em questão está em média de 60%, de acordo com suas expectativas em termos de tangibilidade, confiabilidade, presteza, segurança e empatia. A análise dos gráficos demonstra que, na percepção dos alunos, o curso atende em mais de 50%, mas não se pode inferir que atenda plenamente as aspirações.

Diante desse resultado, é necessário que seja feito continuamente um acompanhamento e uma análise aprofundada visando elevar o nível de satisfação dos estudantes. Além disso, é relevante considerar que 14,5% dos participantes da pesquisa optaram por abandonar o curso. Embora haja empenho por parte dos prestadores dos serviços educacionais em atender dinamicamente às necessidades dos alunos, alcançar a plena satisfação dos serviços é um desafio complexo, especialmente diante das crescentes expectativas dos consumidores e da lógica social, conforme aponta a teoria desenvolvida por Perrenoud (2005).

Com base nos resultados e nos autores Dourado; Oliveira; Santos (2007); Blanco-Ramires (2013), Paladini (2013) e Perrenoud (2005) algumas ideias podem ser destacadas em relação à avaliação institucional. Primeiramente, é essencial promover a participação efetiva de toda a comunidade envolvida, incluindo tanto a comunidade interna da instituição quanto atores externos relevantes. O Ifes, como as demais instituições de ensino, realiza avaliação dos seus cursos e da própria instituição, porém, não encontramos resultados específicos sobre o curso disponibilizadas de forma pública.

A avaliação deve ser encarada como uma ação reflexiva e investigativa que requer a cooperação do coletivo, tanto diretamente quanto indiretamente. É importante também que a avaliação seja flexível e baseada em uma variedade de dados, abrangendo desde as práticas dos educadores com os alunos até o ambiente, os recursos e as metodologias utilizadas. Por fim, o foco principal da avaliação institucional deve estar na busca pela melhoria da qualidade do ensino, na valorização da dignidade profissional dos educadores e na autonomia da escola.

Finalizando, destaca-se que a partir desta avaliação externa seria interessante repetir o processo de avaliação interna para investigar adequação de estratégias que supram as necessidades dos profissionais envolvidos no curso no atendimento aos anseios dos estudantes, conforme orienta a teoria voltada à avaliação de ensino.

Referências bibliográficas:

AUMOND, Carlos Walter. *Gestão de serviços e relacionamentos: os 9 passos para desenvolver excelência em serviços*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BLANCO-RAMÍREZ, G. Studying quality beyond technical rationality: political and symbolic perspectives. *Quality in Higher Education*, v. 19, p. 126-41, July 2013.

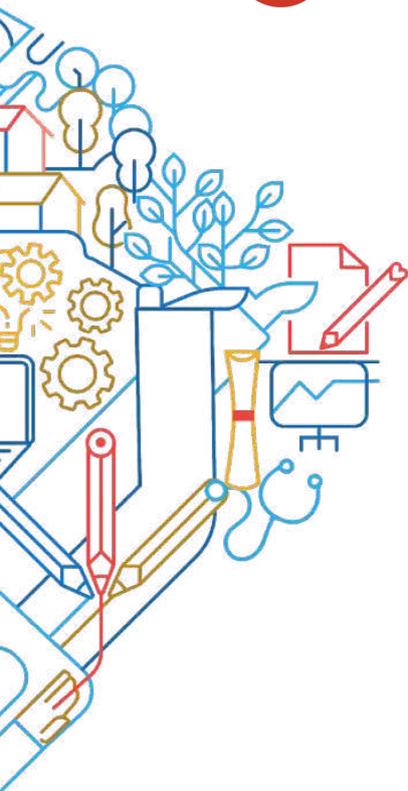
BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2021.





LOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília, DF: Liber Livro, 2006. p. 21-50. DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília, DF: INEP, 2007.

GRÖNROOS, Christian. Marketing, gerenciamento e serviço. Rio de Janeiro: Campus, 1995. PALADINI, Edson Pacheco. Gestão de qualidade: teoria e prática. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012. PERRENOUD, P. A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação. São Paulo: Artmed, 2005.



A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DADOS DE PESQUISA

TEACHER TRAINING FOR PROFESSIONAL EDUCATION: RESEARCH DATA

Sandra Terezinha Urbanetz¹

Simone Urnau²

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Profissional e Tecnológica. Educação e Ensino.

Keywords: Teacher Training. Professional Education. Education. Teaching.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT instituída através da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 possui uma trajetória centenária que remonta ao ano de 1909, a partir da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em um percurso marcado por diferentes denominações e transformações. A RFEPCT é constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET - RJ e de Minas Gerais – CEFET - MG, pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades e pelo Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

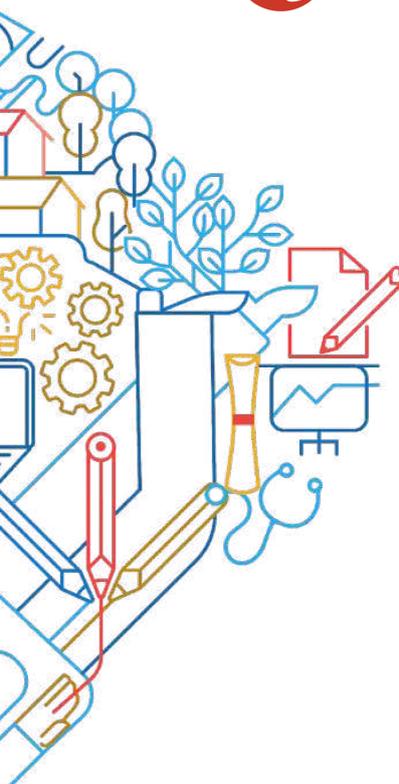
Diante da expressiva expansão do número de unidades da rede, bem como da necessária contratação de servidores para a atuação na EPT, a formação de professores que nela atuam se evidencia como tema atual, inserido em um contexto marcado por constantes debates e disputas. Tendo em vista os grandes desafios impostos pela formação docente em EPT, a investigação sobre a temática se intensificou a partir da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT. Além disso, compreender a formação docente em EPT e sua trajetória de transformações e lutas, permite colaborar para reflexões e propostas de uma educação que cumpra seu papel social, pela formação e emancipação dos trabalhadores.

Esse texto apresenta o levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de 2008 a 2023, com os seguintes descritores: Formação Docente; Educação Profissional, na área de Educação e na área de Ensino, bem como uma discussão sobre a temática a partir dos autores vinculados ao materialismo histórico.



¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ) e pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto - Portugal. Atua como Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: sandraurbanetz@gmail.com

² Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT) pelo Instituto Federal do Paraná - IFPR. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. E-mail: simoneurnau@gmail.com



Urbanetz (2011) se valeu do estado da arte para apresentar um levantamento de publicações disponíveis no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2000 a 2009, que tratam da formação de professores e formação de professores para a educação profissional. Conforme se verificam nos dados coletados, a autora constatou a quase inexistência de pesquisas e publicações que tratam acerca da formação docente para a educação profissional, sendo localizados apenas 04 (quatro) trabalhos de pesquisa *stricto sensu* que discutem a temática.

Mesmo que Urbanetz (2011), na busca pelo termo “educação profissional”, tenha localizado 58 (cinquenta e oito) trabalhos que abordam a formação de professores para a educação profissional de forma secundária, o número traz uma diferença numérica substancial entre a produção científica que discute essa formação em detrimento da formação de professores em geral com 4695 dissertações e teses.

Em continuidade ao levantamento realizado por Urbanetz (2011), em um recorte temporal que compreende os anos de 2010 a 2017, Urnauer (2019), ao realizar a busca pela expressão “formação de professores” no site de busca de dissertações e teses da CAPES, obteve o quantitativo de 11.419 trabalhos. Entretanto, em consulta pela expressão “formação de professores para a educação profissional” localizou 25 trabalhos, entre eles, de Urbanetz (2011), com 02 (dois) trabalhos que abordam a temática de forma secundária.

Sendo assim, nota-se a precariedade de estudos sobre a formação de professores em EPT, apontada por Urbanetz (2011), e acanhado crescimento observado por Urnauer (2019). Apesar da temática carregar em seu bojo relevância científica, pedagógico-política e social, a ausência de estudos e da formação em EPT repercutem sobremaneira nos processos educativos, distanciando-os da reflexão acerca das transformações do mundo do trabalho e suas implicações no campo educacional e, conseqüentemente, da educação e da sociedade que se almeja, dadas as condições em que se constitui o trabalho docente na EPT.

Por isso, dando seqüência ao levantamento já realizado, novamente foram coletados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, trabalhos a partir da busca pelo descritor “formação de professores para a educação profissional e tecnológica”, “formação de professores em educação profissional e tecnológica”, “formação de professores para a educação profissional” e “formação de professores para a EPT”.

Tabela 03 - Teses e Dissertações na Plataforma Capes
(2018-2023) - Expressão Exata

Ano	Formação de professores	Formação de professores para a educação profissional	Educação profissional
2018	2217	03	347
2019	3041	07	829
2020	2730	10 ¹	826
2021	2811	08	812
2022	3074	11	835
2023	610	02	156
Total	14483	41	3805

Fonte: As autoras (2023)

Nota-se dos dados constantes na Tabela 03, que a partir do ano de 2019 houve um aumento significativo na produção acadêmica que trata da formação de professores para a educação profissional, sendo no período de 2018 até o mês de setembro de 2023, localizados 41 (quarenta e um) trabalhos que abordam a temática. Mais notável ainda, é a quantidade de teses e dissertações localizadas com a expressão “educação profissional” passando de 347 (trezentas e quarenta e sete) trabalhos em 2018 para 829 (oitocentos e vinte e nove) em 2019.

O aumento de pesquisas evidenciado nos números acima coincide com o início das atividades do Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT), realizado em agosto de 2017. Inicialmente, com 18 (dezoito) Instituições Associadas (IAs) distribuídas pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), o primeiro processo seletivo para o ProfEPT ofertou 401 (quatrocentas e uma) vagas através do Exame Nacional de Acesso (ENA), conforme aponta Urbanetz e outros (2020). A partir de então, foi verificado um aumento no número de IAs e número de vagas, chegando no ano de 2023, à oferta de 1006 (mil e seis) vagas, distribuídas entre 40 IAs.

Portanto, as instituições que compõem a Rede Federal estão trazendo para a formação de professores em EPT propostas formativas que supram a carência de formação necessária para a atuação nesse campo educacional, sem deixar de considerar os enfrentamentos dos quais se vê diante, dada a dimensão dos desafios impostos.

Verifica-se a importância da formação de professores em EPT, sendo necessária sua continuidade e expansão para que discussões como as relações entre trabalho e educação, a dimensão ontológica do trabalho possam contribuir para a oferta de espaços e processos formativos emancipatórios que superem formações conformadoras, na busca por uma formação humana plena. Para Moura (2014), o professor necessita



¹ do total levantado, um trabalho discute de forma secundária a formação de professores para a educação profissional.



compreender a quem interessa os conhecimentos produzidos nesse campo científico e as aplicações decorrentes, quem deles se apropria, quais as contribuições para a vida humana, em que medida tais conhecimentos e suas aplicações são submetidos aos interesses privados do capital e como isso pode ser transformado na perspectiva de contribuir para atender aos interesses sociais e coletivo. Dessa forma, é imprescindível o compromisso ético-político (MOURA, 2014, p. 36).

Dados os novos desafios no mundo do trabalho, com o paradigma taylorista/fordista dando lugar ao regime fundado na flexibilização, ao docente está incumbida a proposição de uma qualificação que não se subordine à inclusão excludente e que possibilite uma democratização de uma formação de qualidade (KUENZER, 2008).

Segundo a autora, à formação docente se faz necessário o estudo do

trabalho na dimensão ontológica, como constituinte do ser social capitalista; há de estudar como as bases materiais cimentadas pela ideologia conformam subjetividades que não se reconhecem como excluídas (KUENZER, 2008, p. 33).

A educação profissional e tecnológica tem seus projetos construídos por processos históricos e seus movimentos políticos, econômicos e sociais, inseridos que estão em uma sociedade capitalista. Por ter seu percurso histórico no campo educacional marcado pela dualidade, também está a formação de professores para a EPT marcada historicamente por cursos fragmentados e emergenciais, arraigada por concepções que a colocam em segundo plano, diante das disputas por projetos de educação e de sociedade.

Sendo assim, a formação de professores para a educação profissional e tecnológica não prescinde de políticas públicas sólidas e transformadoras. Além disso, as potencialidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, estão materializadas nas propostas formativas para docentes que nela atuam e que vêm sendo desenvolvidas, através da crescente produção científica revelada por este estudo no campo da formação docente em EPT. O presente estudo revelou o importante papel da Rede Federal, o trabalho que nela e por ela se desenvolve, mesmo diante dos desafios e dificuldades impostos, para que a formação de professores se dê continuamente, com o envolvimento de seus participantes, tendo em vista seu papel de garantir a dignidade humana dos trabalhadores.

Referências bibliográficas:

BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 de dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 27 set. 2023.

KUENZER, A. Z. Mesa Redonda: Formação de professores para a educação profissional etecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos In: BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: INEP, 2008, p. 19-40. (Coleção Educação Superior em Debate, 8). Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287. Acesso em: 27 set. 2023.

MOURA, D.H. **Trabalho e formação docente na educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014 - (Coleção formação pedagógica; v. 3). Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf>. Acesso em 26 set. 2023.

URBANETZ, S. T. **A constituição do docente para a educação profissional.** 160 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2011. Disponível em http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10_Sandra%20Terezinha%20Urbanetz.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

URBANETZ, Sandra. T.; CASSIANO, Elisete Lopes.; BETTONI, Vanessa. **O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (ProfEPT) E O SIGNIFICADO DESSA OFERTA DE FORMAÇÃO EM PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.** Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 7, n. 14, Edição Especial, p.135-156, 2020.

URNAUER, S. **Trabalho e educação: uma proposta de formação docente.** 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4499> Acesso em: 27 set. 2023.» <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4499>





FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTRATAÇÃO E SELEÇÃO DE DOCENTES NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO ES

FORMACIÓN DE PROFESORES DE LA EDUCACIÓN
PROFESIONAL: CONTRATACIÓN Y SELECCIÓN DE
DOCENTES EN LA RED PÚBLICA ESTADUAL DEL ES

Simone da Penha Davel Giestas¹

Marcelo Lima²

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Profissional;
Contratação e seleção; docentes da rede pública estadual;
Escola Estadual Afonso Cláudio

Palabras clave: Formación de Profesores; Educación Profesional;
Contratación y selección; docentes de la red pública estadual;
Escuela Estadual Afonso Cláudio

A necessária formação do professor da educação profissional remete ao domínio político e pedagógico de métodos e princípios que possibilitem garantir ao docente uma atuação consciente que busque a formação humanaintegral dos educandos. Inserindo numa realidade formativa para-além da sala de aula e tendo como desafio transcender uma apropriação do conhecimento apenas teórico ou apenas prático, o docente aborda conteúdos e processos de natureza científica, mas também operacional, política, mas também tecnológica. No entanto, esses profissionais muitas vezes são selecionados sem o devido cuidado e operam sobretudo nas redes sociais sem todos os pré-requisitos que deles se esperaria quando se almeja uma formação politécnica e omnilateral dos educandos. Consideramos a educação como processo mediador da formação humana que se insere em uma realidade preponderantemente alienada e alienante, cuja função social deve ser necessariamente contra hegemônica dos processos de reprodução de classe que situam ou tentam situar os indivíduos em posições hierarquicamente determinadas de modo a gerar níveis diferentes de domínio da ciência, da cultura, da arte e da filosofia. Tomando o Trabalho no seu aspecto totalizante da realidade social como auto processo onto-criativo partimos de uma perspectiva educativa e pedagógica que deve ser a mais inteira possível.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a formação de professores nos cursos técnicos oferecidos pela escola estadual CEEFMTI Afonso Cláudio, localizada no município de Afonso Cláudio - ES, destacando a importância da qualificação docente

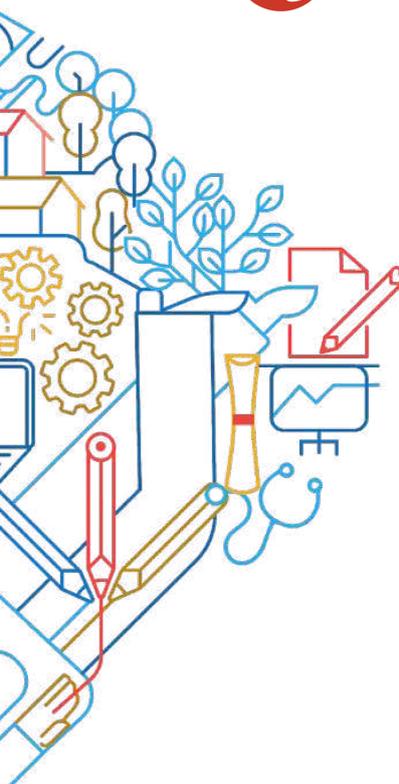
¹ Professora da Rede estadual do ES, Graduada em tecnologia da informação pelo IFES, graduanda em História pela UFES e Mestranda em Educação pelo PPGEMP-UFES

² Professor da UFES, membro do PPGE-UFES e doutor e pós doutor em educação pela UFF

nesse contexto. Abordaremos os desafios, as práticas e as implicações na forma de contratação de professores e seus possíveis impactos na qualidade do ensino técnico. Trata-se de uma cidade de aproximadamente 30 mil habitantes que vive sobretudo da atividade agrícola, massa também do comércio e serviços que ademais emprega outra parte de sua população no serviço público. Localizado a mais de 50 km de uma escola técnica federal, a rede estadual com apenas algumas escolas de ensino médio não oferece em variedade, capilaridade e qualidade boas oportunidades de formação profissional ou acesso a ensino superior aos jovens sem impor a eles a seletividade do ENEM para UFES e IFES além dos custos de deslocamento e alojamento na grande Vitória. Inicialmente analisamos as organizações curriculares dos cursos ofertados nos últimos dez anos (2014-2023). Nos anos de 2014, 2015 e 2016 foram ofertados os cursos de Educação profissional técnica integrada ao Ensino Médio, com habilitação em informática, Educação profissional técnica integrada ao Ensino Médio, com habilitação em administração, Curso técnico de nível médio em administração, Curso técnico de nível médio em informática, Curso técnico de nível médio em meio ambiente, Curso técnico de nível médio em meio ambiente/PRONATEC, ainda no ano de 2015 e 2016 a escola ofertou também o curso técnico de nível médio em serviços jurídicos.

O curso de Educação profissional técnica integrada ao Ensino Médio, com habilitação em informática, ofertado nos três anos do ensino médio, no período diurno e apresenta carga horária total de 3.333 horas, sendo 2.090 horas destinadas às disciplinas da base, 221 horas da parte diversificada e 1022 horas para as disciplinas técnicas. Enquanto o curso técnico de nível médio na forma subsequente ou concomitante em informática ofertado no período noturno, dividido em quatro módulos com carga horária total de 1125 horas. O curso de Educação profissional técnica integrada ao Ensino Médio, com habilitação em administração, ofertado nos três anos do ensino médio, no período diurno com carga horária total de 3.338 horas, sendo 2.164 horas destinadas às disciplinas da base, 295 horas da parte diversificada e 879 horas para as disciplinas técnicas. O curso técnico de nível médio em administração ofertado no período noturno, dividido em três módulos com carga horária total de 900 horas. Enquanto o curso técnico de nível médio em administração/PRONATEC também ofertado no período noturno dividido em quatro módulos possui carga horária total de 1110 horas. O curso técnico de nível médio em serviços jurídicos ofertado no período noturno, dividido em quatro módulos com carga horária total de 900 horas, e o curso técnico de nível médio em meio ambiente/PRONATEC também ofertado no período noturno, dividido em quatro módulos com carga horária total de 1200 horas. No ano de 2017 com a advento da reforma do ensino médio e do projeto escola viva no governo Paulo Hartung a escola foi transformada em escola integral, passando a não ofertar curso técnico até o ano de 2020. Em 2021 retomou a oferta do Curso Técnico em Administração/PRONATEC na modalidade concomitante era dividido em quatro módulos com carga horária total de 1020 horas. No ano de 2022, com o início do novo ensino médio o Itinerário de Formação Técnica e Profissional - Curso Técnico em Informática para Internet integrado ao ensino médio, em período integral com carga horária total de 4.300





horas, sendo 1800 horas de formação geral básica, 1.033 horas para os componentes integradores e 1466 horas do itinerário de formação técnica e profissional.

Em que pese a legislação na constituição federal preconizar o provimento no serviço público por meio do concurso público e a lei de diretrizes e bases da educação apontar para licenciatura como pré-requisito para atuação docente, a continuidade e preponderância da contratação por tempo determinado e a não exigência de formação específica na áreas dos cursos e formação docente ganham ainda mais espaço em localidades ainda mais “interioranas” onde a improvisação combina-se e aprofunda-se com falta de recursos notadamente insuficientes para montagem de laboratórios e de atração de profissionais de alto nível vinculados aos arranjos produtivos da região sudoeste serrana do ES. Para averiguar as condições de trabalho docente e seus pré-requisitos de atuação fizemos análise documental dos processos de seleção e de recrutamento tendo em vista salários praticados e vínculos empregatícios estabelecidos.

Para tanto analisamos dois editais de Processo Seletivo Simplificado (nº 030/2022 e 030/2017) que dentre outras informações estabelecem os pré-requisitos para contratação por tempo determinado professores das áreas técnicas.

Foi publicado em 2017 o Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 030/2017 que estabelece normas para recrutamento, seleção e contratação, em regime de designação temporária, de professores para atuar nos cursos técnicos dos Centros de Estadual de Educação Técnica e nos cursos de qualificação profissional, em atendimento às necessidades de excepcional interesse público da rede estadual de ensino (<https://selecao.es.gov.br>)³. Destacamos também deste edital os pré-requisitos e disciplinas ministráveis nos cursos de administração e informática que são os mais reiteradamente oferecidos. Para atuar no curso de administração exige-se formação em nível superior na área de administração com os cursos Superior em Administração ou Superior em Gestão de Recursos Humanos. Com essa formação pode-se ministrar um conjunto enorme de disciplinas⁴. Para o curso de informática exige-se formação em curso superior na área de informático com os cursos Superior na área de Informática ou Superior em Ciência da Computação, o que habilita ministra inúmeras disciplinas⁵. A existência de conjunto de conteúdos na área de informática e de administração a exemplo dos institutos federais requereria concurso público para propiciar a adequada atuação profissional por 40 horas semanais de preferência em regime de dedicação exclusiva do bacharel nessas áreas que ademais deveria também possuir formação pedagógica. Além disso, além da designação temporária, a própria contratação por disciplina e não por área de atuação não garante uma carga horária total de 25 horas que permita ao profissional obter um número de horas suficientes para uma remuneração adequada e compatível para uma dedicação exclusiva junto às unidades de ensino.

No edital 030 de 2022 informa salários que variam de 2.337,30 para profissionais que apenas tem formação superior com licenciatura curta até a 5.273,96 para aqueles que além dessa condição possuem titulação de doutorado, reiterando vários elementos do edital de 2017. Não prevê como o anterior a contratação por área e sim por disciplina obrigando o professor que quer atuar nessa docência receber salários inferiores ao seu campo de atuação como bacharel, exigindo que ele busque outras unidades de ensino

que demandem a mesmas disciplinas para as quais ele foi contratado para que possa totalizar as 25 horas. Essa realidade no cotidiano da escola pode-se mostrar ainda mais precária, pois é comum que professores, se deparem com uma realidade em que sua carga horária é fragmentada. Em muitos casos, o professor não possui contrato com uma jornada de trabalho completa, o que resulta em uma remuneração insuficiente. A remuneração baixa torna-se docência, que deveria ser a ocupação principal, apenas um complemento financeiro, mudando-se, muitas vezes, em um “bico”. Na educação profissional da escola estadual do Espírito Santo, raramente o professor possui carga horária completa, alguns professores possuem apenas uma ou duas aulas semanais, fazendo com que a remuneração seja um valor irrisório. A fragmentação da carga horária tem implicações financeiras significativas para os professores. A falta de estabilidade e de renda consistente resulta em desafios financeiros, afetando diretamente a qualidade de vida dos educadores e sua motivação para continuar na profissão. Isso leva a uma alta rotatividade de professores, prejudicando a continuidade e o comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem.

Além das questões financeiras, a carga horária fragmentada também impacta no envolvimento dos professores nas atividades escolares. Aqueles que não possuem uma carga horária completa muitas vezes não conseguem participar ativamente de reuniões pedagógicas, planejamento curricular e outras atividades essenciais para o desenvolvimento das aulas. Isso resulta em um distanciamento entre os professores e a equipe pedagógica, afetando a qualidade do ensino. Outra implicação da fragmentação da carga horária é a dificuldade em contratar professores habilitados para disciplinas com menor carga horária. Muitas vezes a escola luta para encontrar professores habilitados para assumir disciplinas específicas, o que pode resultar em lacunas no currículo e impactar na qualidade da formação dos educandos. Não há a secretaria de educação do Espírito Santo, concurso público para professores de educação profissional, a forma de contratação dos professores para atuarem nas disciplinas técnicas acontece através de edital específicos para contratos temporários de acordo com a quantidade de aulas semanais para cada disciplina. Como podemos observar A relação entre o Estado do Espírito Santo e a oferta pública, permanente e profissionalizada do ensino técnico encontra poucas iniciativas estruturantes de uma rede própria de escolas técnicas estaduais. Desde o fim do segundo grau profissionalizante ainda no final dos anos 1990, a política de ensino técnico estadual é frágil e descontínua. Desde o primeiro governo PH a mais de 20 anos a oferta da educação profissional consiste na compra de vagas no setor privado por meio do programa Bolsa Sedu (denominado atualmente



³ O presente edital define 05 níveis de remuneração para um total de 25 horas e pré-requisitos para portadores de formações em: a) curso técnico de nível médio - R\$ 1.162,19; b) nível superior em curso de licenciatura de curta duração - R\$ 1.230,56; c) nível superior em curso de bacharelado, licenciatura plena ou tecnólogo - R\$ 1.982,55, d) nível superior em curso de bacharelado, licenciatura plena ou tecnólogo acrescida de pós-graduação obtida em curso de especialização com duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas - R\$ 2.119,28, e) Portador de formação em nível superior em curso de bacharelado, licenciatura plena ou tecnólogo, acrescida de Mestrado na área da Educação e/ou área afim, que esteja relacionada com a sua habilitação, com defesa e aprovação da dissertação - R\$ 2.734,57 e f) Portador de formação em nível superior em curso de bacharelado, licenciatura plena ou tecnólogo, acrescida de Doutorado na área da Educação e/ou área afim, que esteja relacionada com sua habilitação, com defesa e aprovação de tese - R\$ 3.554,92.

⁴ Administração da Produção; Administração de Marketing e Vendas; Administração de Materiais e Logística; Administração de Materiais; Administração de Recursos Humanos; Administração Financeira; Administração Geral II; Cultura Organizacional; Empreendedorismo e Gestão de Projetos; Empreendedorismo e Inovação; Empreendedorismo e Plano de Negócios Aplicados em Eventos; Empreendedorismo; Gestão da Qualidade; Introdução à Administração; Logística, Transporte e Seguro; Organização, Sistemas e Métodos; Planejamento Estratégico e Política de Negócios; Planejamento Estratégico; Prática em Orçamento e Captação de Recursos para Eventos; Prática Empreendedora I e II; Projeto Inovador I; Relações Internacionais Relações Humanas; Introdução aos Recursos Humanos; Psicologia das Relações Humanas; Introdução à Gestão de Pessoas e Comportamento Humano nas organizações; Planejamento Empresarial/ Empreendedorismo; Teoria Geral da Administração; Relações interpessoais; Motivação, Liderança e Administração de Pessoal; Gestão de Pessoas; Gestão Estratégica; Empreendedorismo; Gestão integrada: qualidade, meio ambiente, saúde e segurança.

⁵ Administração de Sistemas Operacionais de Rede; Administrador de Sistemas Operacionais de Redes I e II; Algoritmos e Lógica de Programação; Análise e Projetos de Sistemas; Aplicativos para escritório; Aplicativos para Automação de Escritório; Aplicativos computacionais; Análise Forense; Banco de Dados, Banco de Dados II; Banco de Dados e Projeto de Jogos; Cabeamento Estruturado e Dispositivos de Redes; Criação e Editoração de Imagem; Designer Web; Documentação e Projeto de Sistemas; Documentação Técnica para Redes; Estruturas de dados, Fundamentos de Redes; Informática Aplicada em Eventos; Instalação, Manutenção e Sistemas Operacionais; Linguagem de Programação Orientada a Objeto; Linguagens de Programação; Lógica de Programação; Normas Técnicas para Redes de Computadores; Princípio de Hardware; Programação Orientada aos Serviços de Redes; Programação para Redes de Computadores; Programação orientada a objetos; Programação Web; Programação 3D; Projeto de banco de dados, Projeto de Redes; Projeto Integrador; Redes de Computadores; Redes e Protocolos de Computadores; Segurança de Redes; Sistema de Informação; Sistemas Operacionais; Sistemas operacionais.



no governo Casagrande de bolsa técnica) com pouco investimento na criação de espaços educativos voltados para esse tipo de formação. Restando na atualidade uma oferta combinada (como curso técnico subsequente e concomitante) do ensino médio propedêutico em áreas sobretudo nos eixos tecnológicos de Gestão e Negócios.

Referências bibliográficas:

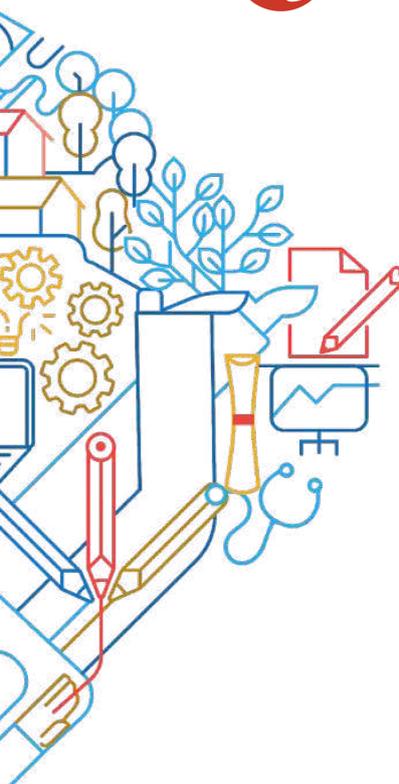
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

ESPÍRITO SANTO. Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 030/2017. Secretaria De Estado De Ciência, Tecnologia, Inovação E Educação Profissional - SECTI. 2017. Disponível em: <https://selecao.es.gov.br/PaginaConcurso/Index/75>. Acesso em 20/10/23

ESPÍRITO SANTO. Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 030/2022. Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo - SEDU. 2017. Disponível em: <https://selecao.es.gov.br/PaginaConcurso/Index/387>. Acesso em 20/10/23

FRIGOTTO, G A disputa da Educação Democrática em sociedade antidemocrática IN: Educação democrática Riode Janeiro: UERJ, LPP, 2018

MERCÊS, T; LIMA, M Formação de professores e a Reforma do Ensino Médio: aprofundamento da (des) regulamentação da docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Revista de Educação Pública, v. 29, p. 1-19, jan./dez. 2020.



O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: RELATO DE UMA PRÁTICA FORMATIVA REALIZADA NO AMBIENTE ESCOLAR

THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER
IN INTEGRATED HIGH SCHOOL:REPORT OF A TRAINING
PRACTICE CARRIED OUT IN THE SCHOOL ENVIRONMENT.

Suelen Pestana Cardoso¹

Gloria Queiroz²

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica,
Ensino Médio Integrado, Desenvolvimento Profissional Docente.

Keywords: Professional and Technological Education,
Integrated Secondary Education, Teacher Professional Development.

Tema: Este estudo tem por objetivo o compartilhamento das reflexões de parte de uma pesquisa sobre a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo como alvo a atividade docente no contexto de uma escola técnica ,integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica , localizada na Baixada Fluminense (RJ), com foco em seu curso técnico de Mecânica Industrial Integrado ao Médio, implementado em 2015, em substituição à modalidade concomitância externa.

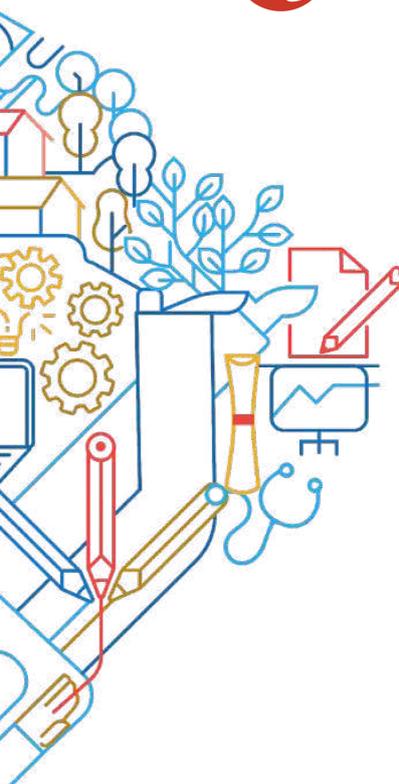
O Ensino Médio Integrado (EMI), integrante da Educação Profissional e Tecnológica, foi instituído no Brasil a partir da publicação do Decreto n.5.154/2004 (BRASIL,2004) e permitiu a oferta da educação básica de forma integrada à educação profissional.

Problema: Com relação ao quadro de professores do curso analisado constatou-se que, por um lado, o primeiro grupo é formado por 14 professores licenciados, que não tiveram,porém, a formação para trabalhar com a EPT, considerando as suas particularidades e, por outro lado, os 7 docentes do segundo grupo são engenheiros que ministram as disciplinastécnicas e possuem conhecimentos na área de Mecânica Industrial ou em áreas afins, mas não tiveram formação pedagógica voltada para a docência, uma vez que não cursaram licenciatura ao longo de sua formação profissional. Diante de um levantamento entre os docentes investigados, contactou-se a necessidade de oferta de espaços formativos que propiciem a compreensão sobre a EPT, com foco nos fundamentos conceituais do EMI.



¹ Doutorado em Ciência, Tecnologia e Educação (CEFET/RJ).Professora de Física no CEFET/RJ Uned Itaguaí. E-mail: suelen.cardoso@cefet-rj.br

² Doutorado em Educação (PUC-RJ).Professora do Instituto de Física da UERJ.E-mail: gloriapcq@gmail.com



Objetivo central: propiciar um espaço de estudo das bases conceituais do EMI e de discussão sobre os desafios que envolvem a construção de currículos e práticas pedagógicas integradas.

Objetivos secundários: levantamento do perfil do docente que atua curso integrado pesquisado e entendimento das possíveis aproximações e distanciamentos entre o que dizem a literatura e os documentos oficiais acerca do EMI e como pensam e agem os docentes que realizam o EMI na prática, em sala de aula.

Referencial teórico: Ciavatta (2005) apresenta e defende o aspecto integrado do Ensino Médio da seguinte forma:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. (Ciavatta, 2005, p. 85)

Frigotto (2012) entende que, para promover uma educação que esteja a serviço da humanização, deve-se utilizar o trabalho como um princípio educativo, sendo este um dos pilares da educação integral. Nesta perspectiva, a educação profissional não deve buscar o treinamento do jovem em determinadas técnicas que o mercado de trabalho necessita, mas buscar a formação humana em sua totalidade.

Uma formação docente específica para atuação nesta modalidade de ensino envolve conhecer as propostas norteadoras do EMI, das diretrizes e das perspectivas do trabalho docente nesta área. Trata-se de um universo novo até mesmo para os docentes que cursaram licenciatura em sua formação inicial, por isso é fundamental compreender o significado dos

termos envolvidos. É preciso então, conforme Moura (2008), que haja um processo de reconstrução do entendimento coletivo sobre o EMI e uma adequação dos professores em seu espaço e tempo, para trabalharem de forma integrada e interdisciplinar com os demais professores e disciplinas.

Além das questões didático-político-pedagógicas, a formação para a docência na EPT deve incluir a discussão relativa à função social da EPT em geral e de cada instituição em particular. Para Moura (2008), podemos sintetizar alguns eixos da formação docente que devem estar presentes nos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino:

Formação didático-político-pedagógica; uma área de conhecimentos específicos; e diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho. Tais eixos devem contemplar (SANTOS, 2004): as relações entre Estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, ser humano e educação; políticas públicas e, sobretudo, educacionais; papel dos profissionais da educação, em geral, e da EPT, em particular; concepção da unidade ensino-

pesquisa; concepção de docência que se sustente numa base humanista; concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho; a profissionalização do docente da EPT: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho; e desenvolvimento local e inovação(MOURA, 2008, p. 36)

Neste contexto, ressaltamos a importância do trabalho docente na dinâmica social e política da comunidade escolar relativa à instituição estudada. Assim, o pressuposto desta pesquisa é a ideia de que esses docentes que atuam no Ensino Médio Integrado, modalidade integrante da EPT, não são inicialmente formados para a docência na educação profissional, de forma que a aprendizagem da docência precisa ocorrer ao longo do seu exercício profissional (em serviço).

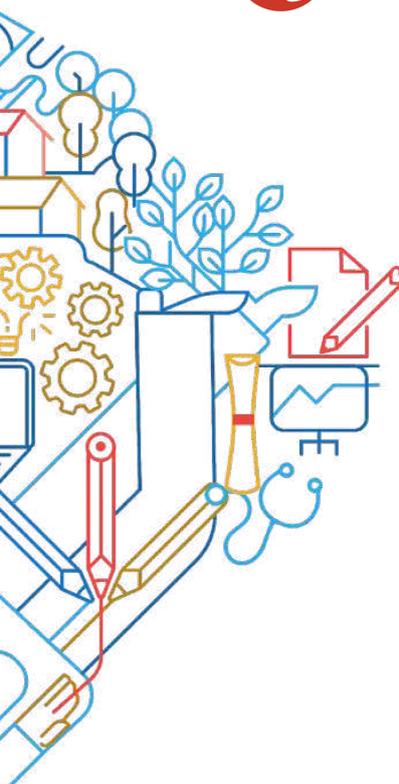
Procedimentos metodológicos: O recorte da pesquisa aqui apresentado constituiu-se numa proposta de desenvolvimento profissional numa escola, local de trabalho de um grupo de docentes que se voluntariaram a participar de uma consulta via questionário e de um curso de extensão, elaborado e ministrado pela pesquisadora(primeira autora deste trabalho), através da plataforma TEAMS, com duração de oito semanas, com carga horária total de 30 h, divididas entre atividades síncronas e assíncronas. Com relação à metodologia empregada no curso de extensão, os docentes participantes realizaram a leitura e debates de artigos e textos de referência na área dos fundamentos do EMI durante os 3 encontros síncronos e discussões em fóruns em plataformas virtuais durante as 5 atividades assíncronas, nos quais foram colocadas problematizações que buscavam articular a teoria à prática trabalhadas no âmbito do curso de extensão, além de se configurarem como espaços de compartilhamento de materiais e de experiências entre os docentes.

Principais dados e discussão: Buscando compreender o que pensam os docentes que atuam no EMI da instituição pesquisada, foi aplicado um questionário a 15 docentes que atuam no curso integrado ao médio, sendo 10 professores de disciplinas propedêuticas e 5 de disciplinas técnicas. Os sujeitos da pesquisa constituíram um grupo bastante heterogêneo, formado por docentes de diversas áreas do conhecimento, com diferentes origens formativas, variando também o tempo de atuação na instituição.

Como resultado do processo de análise das questões abertas referentes ao questionário, foram obtidas 4 categorias finais emergentes: reconhecimento da distância entre a proposição de integração do EMI e o que ocorre na prática na instituição; falta de compreensão conceitual sobre os fundamentos do EMI; carência de espaços de formação docente na instituição e, por fim, a necessidade de superação da concepção hierárquica de subordinação entre as disciplinas do curso para o currículo integrado se torne uma realidade.

No caso do curso de extensão, com relação à análise de dados utilizada, as contribuições dos docentes, tanto nas atividades síncronas quanto nos fóruns





presentes em todas as atividades assíncronas, foram categorizadas por meio da análise de conteúdo (Bardin,2009) e organizadas em 6 categorias, que explicitam suas dificuldades. São elas: 1- Dificuldades vivenciadas durante o desenvolvimento da proposta de ensino e aprendizagem; 2-Dificuldades na relação com outros docentes; 3-Dificuldades relacionadas à formação docente; 4-Dificuldades relacionadas à estrutura da escola; 5-Dificuldades relacionadas à implementação do Novo Ensino Médio e à BNCC e 6-Dificuldades relacionadas ao estágio dos alunos.

Síntese das considerações finais: Destaca-se que a maioria dos docentes participantes da pesquisa sinalizaram que o curso de extensão contribuiu para estimular o diálogo entre as diferentes áreas, evidenciando o potencial de formação em espaços coletivos no próprio local de trabalho, mesmo diante de algumas dificuldades sinalizadas por eles como, por exemplo, o desafio de participar de um processo formativo diante do excesso de atividades que já exercem em seu cotidiano. Os participantes também apontaram que é necessário reconhecer as limitações associadas à curta duração do curso diante da complexidade das discussões e da temática abordada, o que, na visão da pesquisadora, configura uma limitação deste estudo.

A pesquisa também identificou que existem muitas potencialidades latentes, provenientes, principalmente do desejo e do empenho de vários professores em realizar um trabalho verdadeiramente integrado dentro da educação profissional e tecnológica. É necessário apoio institucional, para a concretização da integração como um processo de construção coletiva e para implementação e garantia de continuidade de espaços de formação, diálogo e planejamento coletivo para que seja possível ir além de iniciativas isoladas.

Referências bibliográficas:

BARDIN, L. Análise de conteúdo. rev. e atual. Lisboa: Edições, 70(3), 5-118,2009.
BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts.39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2004.

CIAVATTA, M. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Revista Trabalho Necessário, 3(3),2005.

FRIGOTTO, G. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restritiva. In.: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.(Orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. 3ª ed. São Paulo: Cortez,2012.

MOURA, Dante Enrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. V.1, nº 1(jun.2008).- Brasília: MEC, SETEC, 2008.

A CONSTRUÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

THE CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL
KNOWLEDGE IN VOCATIONAL EDUCATION

Thalita Alves dos Santos¹
Carlos da Fonseca Brandão²

Palavras-chave: Instituto Federal. Formação Profissional.
Formação Pedagógica. Saberes Pedagógicos.

O trabalho em tela é resultado de uma dissertação de mestrado que teve por objetivo investigar como se dá a construção dos saberes pedagógicos pelos professores do ensino profissionalizante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Tratou-se de uma pesquisa descritiva interpretativa, de orientação fenomenológica, caracterizada como um estudo de caso. Nos últimos anos, ficou evidente um conjunto de ações do governo federal em favor do aumento da oferta de vagas para o ensino profissionalizante, o que tem resultado na expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica por todo o país. No Estado de São Paulo, a Rede Federal é representada pelo IFSP, que dentre os anos de 2002 a 2018 cresceu 900%, pois seus campi passaram de quatro para trinta e seis e o processo de expansão ainda está em vigência (PDI, 2019)³. Consultando as bases de dados do Ministério da Educação é possível verificar que no ano de 2017 estavam matriculados no IFSP 62.355 estudantes, subindo para 81.7444 alunos matriculados em 2022, o que evidencia o aumento expressivo de oferta de vagas pela instituição e consequentemente o aumento do recrutamento de professores.

Nesse contexto, afirma Beserra (2002) que o professor é um profissional que precisa adquirir os saberes necessários para atuar no magistério de qualquer nível de ensino para embasar o seu trabalho além dos saberes curriculares, disciplinares e da experiência que necessita também dos saberes pedagógicos. Partindo do pressuposto que, com a expansão da educação profissional, se expandiu, também, a oferta de vagas para professores, o que cria a necessidade de se investigar o exercício profissional da docência na educação profissional, especificamente, a construção dos saberes pedagógicos por esses profissionais, e reconhecendo que não há uma formação específica para este professor, aumenta a preocupação com o número de profissionais sem qualificação específica exercendo a docência no ensino profissionalizante, pois se reconhece que a profissão docente vai mais além do que o domínio das técnicas e dos conteúdos específicos. O desenvolver da pesquisa permitiu a reflexão consciente de que a construção dos saberes pedagógicos por esses professores se alicerça em seus saberes experienciais e curriculares

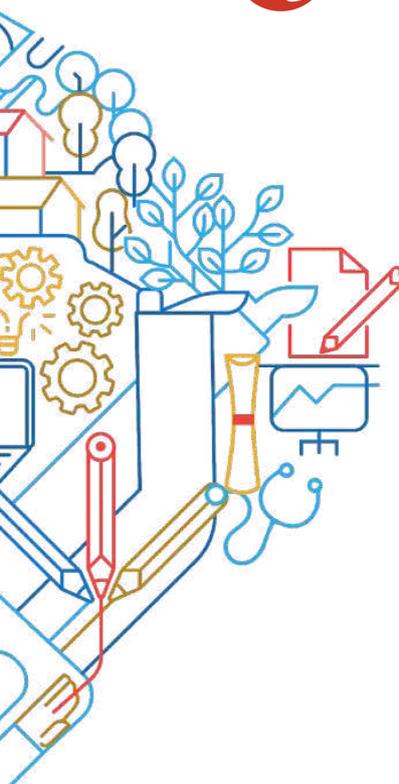


¹ Doutoranda em Educação (Unesp). Técnico em Assuntos Educacionais (IFSP/Câmpus Presidente Epitácio). Membro do Grupo de Pesquisas Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais Unesp/Marília. E-mail: thalita.alves@unesp.br

² Doutor em Educação (Unesp). Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Coordenador do Grupo de Pesquisas Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais Unesp/Marília. E-mail: carlos.brandao@unesp.br

³ PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo 2019-2023.

⁴ Disponível na Plataforma Nilo Peçanha: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>



que vivenciam em sala de aula, suas percepções enquanto alunos e que reproduzem as ações dos professores que consideram bons professores. Reconhecem que melhoram sua prática na base do ensaio/erro e com o trabalho na mesma disciplina por semestres consecutivos. Nesse sentido, Gauthier (2013) questiona o saber experiencial que esses professores possuem, pois para o autor esse saber ao ser interiorizado sem a devida verificação por meio dos métodos científicos o limitam, uma vez que o professor não se permite questionar seus métodos: “um professor pode ter experiência e dar explicações errôneas para justificar a sua maneira de agir. (Gauthier, 2013, p. 33).

Corroborar com a ideia Contreras (2002), quando o autor reconhece que a perícia do professor está no conhecimento que este possui sobre as metodologias de ensino, no domínio que exerce sobre a gestão e manejo dos grupos em sala de aula e na forma como administra as técnicas de avaliação de aprendizagem. Porém, o autor completa destacando que é o conhecimento pedagógico que esse professor possui que fundamenta sua prática. Quando se toma como base a atribuição da prática docente às ações espelhadas em bons professores, também indicadas por boa parte de nossos participantes, têm-se que esses participantes analisam a prática docente na visão de alunos, não se reconhecendo enquanto professores. Sobre isso, adverte Pimenta (1999, p. 20): “o desafio [...] é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno a seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para que os saberes da experiência não bastam”. Articulando as compreensões, o que se tem é que a grande parte dos participantes não possui conhecimento profissional do exercício da docência que garanta uma reflexão da ação, que permita a reconstrução de sua prática de forma alicerçada nos conhecimentos pedagógicos e, que em muitos momentos, refletem sua prática com um olhar de aluno e não de professor.

Destarte, a prática pedagógica desses docentes tem se dado, exclusivamente, ao entrarem na instituição; ou seja, dá-se na realização da própria atividade, na tentativa acerto/erro, tendo, como parâmetro, os bons professores que tiveram ao longo da vida escolar. Outra questão está no fato de que os docentes que possuem experiência na docência, se dão na maioria atuando exclusivamente no ensino superior, nível e modalidade diferente do principal campo de atuação do IFSP que se dá na educação básica e na educação de jovens e adultos. Tais fatos abrem espaço para que se dê evidência à necessidade de uma formação pedagógica, que traga as problemáticas apresentadas para o centro dos estudos, pois se acredita que “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-as” (Pimenta, 1999, p. 26). Dessa forma, a formação pedagógica articulada à reflexão da prática se apresenta como elemento primordial para a construção da identidade desses professores. Verificar a forma como os docentes atuam em sala de aula e como a ação específica do processo de ensino ocorre, permitiu conceber que as práticas adotadas pelos docentes observados precisam ser melhoradas para que se tornem mais eficazes, uma vez que retratam uma prática empobrecida do ensino tradicional. Percebe-se, ainda, que não são colocadas em prática ações que visem à profissionalização e transformem a Educação Profissional e Tecnológica em uma educação que garanta a formação integral do indivíduo. Com

isso, esse estudo ratifica o que já foi evidenciado por outros autores: a competência no campo disciplinar não basta para o exercício profissional da docência. Há que ter competência, também, no campo pedagógico. Assim, as reflexões que o presente estudo propôs permitem afirmar que é imprescindível pensar em programas de formação pedagógica, que sejam capazes de favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam na educação profissional e programas que incentivem a valorização dos conhecimentos pedagógicos. A proposta não é a de, simplesmente, defender a necessidade desses professores aprenderem a teoria sobre o ensino, antes de iniciarem a prática, ou o contrário, apenas, apresentar a ideia da importância da existência de um saber teórico (saberes pedagógicos) sobre o ensino que alicerce a prática, com o intuito de problematizar a temática, de forma a difundir a necessidade de uma formação de base, na qual o profissional possa buscar elementos que orientem e aperfeiçoem a sua prática. Defende-se, aqui, a ideia de que tais fragilidades podem ser resolvidas quando se alia a reflexão da prática com as teorias pedagógicas.

Acredita-se que, ao garantir a esses docentes embasamentos teóricos para que estes possam interpretar as teorias pedagógicas de forma a refletirem a prática, interpretando e, principalmente, buscando por uma solução dentre aquelas que se apresentam como possíveis; fundamentando, assim, suas escolhas a prática docente estará melhor alicerçada para efetivar a aprendizagem. Já que devesse reconhecer que a formação dos professores para essa modalidade de ensino requer uma formação que considere suas especificidades e que incorpore os fenômenos pedagógicos inerentes à prática docente, há de se reconhecer, também, que discutir como deve se dar essa formação ultrapassa os limites desse trabalho. Vale ressaltar que o exercício profissional da docência deve ter como meta o ensino e a aprendizagem de qualidade – tarefa nada fácil; porém, tornar-se professor foi uma escolha intencional desses bacharéis. Dessa forma, assumir tal escolha, implica na compreensão de todos os aspectos que permeiam o fazer educativo, para que os objetivos da educação possam ser atingidos.

Isto posto, um primeiro passo institucional seria promover momentos que favoreçam a construção de uma conscientização desses docentes, sobre sua nova condição profissional e suas implicações. Nessa direção, dois são os principais apontamentos que preocupam, abrindo espaço para que novas pesquisas sejam realizadas de forma a contribuir com as discussões que aqui foram evidenciadas: 1 – Desvalorização dos saberes pedagógicos por parte dos bacharéis, que relegam a segundo plano, a necessidade de aquisição desses saberes; 2 – Fragilidade das concepções destes profissionais sobre ensino/aprendizagem. Certamente, não se existem soluções satisfatórias e imediatas para todos os problemas identificados; contudo, as análises dos resultados da pesquisa foram concebidas como instrumentos que auxiliem os professores a refletirem sobre o que eles fazem, apresentando como uma forma de provocação, para que esses professores tomem consciência dos efeitos possíveis de suas ações sobre a aprendizagem de seus alunos, cumprindo a responsabilidade ética que se impõe a pesquisa. Por fim, tem-se: os saberes pedagógicos caracterizam o saber específico do exercício profissional da docência; são construídos por nossos participantes na prática, baseados no ensaio/erro; que a necessidade de formação pedagógica para a atuação na educação profissional é





marcada por características como emergencial, especial e provisória; que as práticas desses docentes apresentam lacunas que merecem reflexões para uma docência mais eficiente, e que a compreensão que a grande maioria dos participantes possui sobre ensino e aprendizagem é superficial. Diante disso, é legítimo que estas sejam algumas considerações das muitas possibilidades de interpretação da realidade que essa pesquisa proporciona.

Referências bibliográficas:

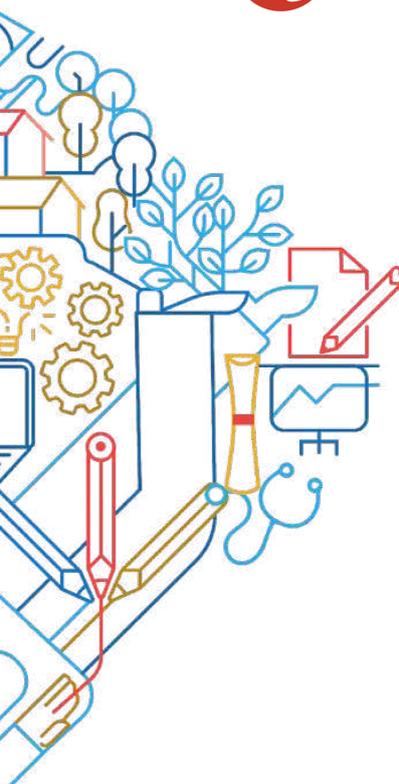
BESERRA, M. P. S. Fontes e características dos saberes pedagógicos dos docentes da universidade federal do Piauí – campus Ministro Reis Velloso – Parnaíba. Disponível em: <<https://drive.ifsp.edu.br/s/yxtwKgEYfZs4ZCg#pdfviewer>>. Acesso em 18 ago. 2023.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

IFSP. Plano de Desenvolvimento Institucional – 2019-2023. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>>. Acesso em: 19mar. 2014.

GAUTHIER, C. et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In. PIMENTA, S. G. (Coord.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.



A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA CARREIRA DO ENSINO BÁSICO TÉCNICO E TECNOLÓGICO

THE INDISSOCIABILITY OF TEACHING, RESEARCH
AND EXTENSION IN TEACHER TRAINING AND WORK
IN THE MAGISTERIUM CAREER OF BASIC EDUCATION,
TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL

Vanessa dos Anjos de Oliveira¹

Chrystian Carlétti²

Palavras-chave: indissociabilidade,
trabalho docente; carreira EBTT

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi criada através da Lei n.º 11.892/2008, da qual fazem parte os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia surge a carreira de docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). O Colégio Pedro II foi fundado em 2 de dezembro de 1837, contudo sua equiparação aos institutos federais ocorreu no ano de 2012, através da Lei 12.677/2012.

É uma instituição que atende aos segmentos da Educação Infantil até a Pós-graduação e nesse sentido a carreira EBTT perpassa por todos esses diversos segmentos.

Nesse contexto, a proposta é pesquisar e divulgar a importância do ensino, pesquisa e extensão, como indissociáveis e elaborar um produto educacional, website, abordando o assunto e sua importância para uma formação integral.

Esse website tem como objetivo divulgar o tema da pesquisa do mestrado, para pensar nessa indissociabilidade, identificando grupos de pesquisa e extensão numa perspectiva de formação docente contínua no mundo do trabalho, transformadora, não apenas do objeto de sua ação, mas igualmente do próprio professor e de suas condições de trabalho, pois esse também é modificado no processo. Segundo Tardif e Lessard (2014) p.29 “o ser humano torna-se aquilo que ele faz. O agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo”.

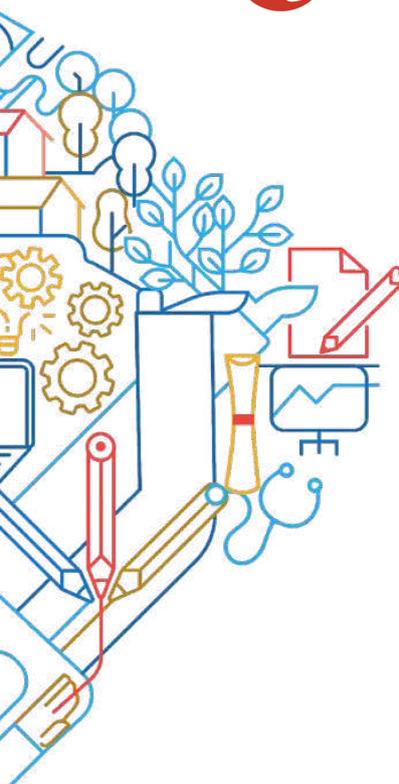
A criação e implementação de projetos de iniciação científica, grupos de pesquisa, eventos, cursos de extensão, especialização, programas de estágio docente, núcleos



¹ Mestranda no Programa ProfEPT Campus Mesquita, especialista em Administração Escolar (UCAM) e formada em pedagogia (UERJ).

Atualmente professora do Colégio Pedro II. Correio eletrônico: oliveiravanessa575@gmail.com

² Doutor em Ensino em Biociências e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz (2016), Mestre em Ensino em Biociências e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz (2008) e Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Fluminense (2005). Professor de Biologia e Popularização da Ciência no Campus Mesquita do IFRJ. Pesquisador e docente permanente no programa de Pós-Graduação em rede Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica do IFRJ. Atualmente em Colaboração Técnica no Campus Vila Velha do IFES. Correio eletrônico: chrystian.carletti@ifrr.edu.br



voltados à arte e cultura, dentre outras possibilidades, são caminhos para a troca de conhecimentos e inovações, além de assegurar as atividades que caracterizam os próprios Institutos Federais, pensando em um desenvolvimento integral dos seus estudantes.

A presente pesquisa busca colaborar com a divulgação dessa indissociabilidade, através da sua importância para uma formação integral referenciada por Araújo e Frigotto (2015), Ramos (2008), Goulart (2004), Moura (2014) e Antunes e Padilha (2010).

De acordo com Souza e Rodrigues (2017) a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país, após promulgada a Lei nº 11.195/05, ocorreu de uma forma acentuada e nunca vista anteriormente. Mas essa expansão trouxe desafios para os processos formativos de quem integra essa carreira, principalmente pelo fato de existirem grupos tão diversos para os quais essas formações deveriam se destinar.

Nessa perspectiva o Objetivo Geral é contribuir para a formação dos docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Colégio Pedro II - Campus Realengo I, através de um material digital (website), que contemple a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Os objetivos específicos serão: realizar um levantamento dos conhecimentos que os servidores docentes do Ensino Básico Técnico e Tecnológico possuem sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e sua importância para uma formação continuada no trabalho; identificar uma formação integral do docente através desses pilares da indissociabilidade e elaborar e avaliar um website, material para informar sobre a temática da pesquisa.

Para Kuenzer (2017) o princípio educativo do trabalho emerge da materialidade das relações sociais e de produção. Neste caso é fundamental pensar na instituição que temos e os espaços para uma oferta pedagógica mais adequada para a comunidade escolar.

As referências das bases conceituais em EPT podem contribuir com as mudanças no trabalho e as novas exigências formativas dos trabalhadores para uma emancipação do sujeito, uma formação para a cidadania e agir no mundo. Nessa perspectiva o trabalhador percebe a necessidade desse trabalho, mas também todo o processo em que está inserido para reivindicar seus direitos, compreender suas relações sociais e a função que desempenha na sociedade.

Ao analisarmos a prática educativa numa perspectiva crítica e emancipatória de Freire (2021), docentes e discentes, percebem suas condições de seres sociais, históricos, transformadores e realizadores de sonhos, com sentimentos e emoções pois são seres multifacetados de emoções, e apesar de condicionados podem ser além de produto, produtores de uma realidade construída através da dialética e da contrariedade, pois nosso desenvolvimento se dá através de divergências e subjetivismos.

Para Puhl e Dresch (2016) pensar em uma indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão propicia novas formas para uma reprodução, produção ou socialização dos conhecimentos, desta forma, ocorrendo a interdisciplinaridade, superando uma dicotomia entre sujeito/objeto e teoria/prática, estabelecendo fronteiras entre as diversas ciências através de uma interdisciplinaridade formativa e científica. Nesse processo cada ciência é importante sem espaço para uma sobreposição ou até mesmo supressão de conhecimento.

Ciavatta (2015) aponta que professores com padrões científicos para elaborar trabalhos de verdadeira qualidade acadêmica necessitam ter tempo para suas capacitações, serem valorizados socialmente e financeiramente na carreira, conseguindo dedicar-se ao ensino-aprendizagem de forma exclusiva.

A metodologia será uma pesquisa qualitativa em relação a sua abordagem, utilizada como uma estratégia para interpretar e analisar os dados que serão coletados. Segundo Fontoura (2011) pesquisas qualitativas na contemporaneidade podem construir caminhos promissores de engajamento em processos que buscam uma transformação social.

Quanto aos procedimentos, será uma pesquisa participante por sua característica dialética: “Tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa participante se caracterizam pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa.” (Gil, 2008, p. 31). Será necessária também uma pesquisa documental para decretos, leis, documentos institucionais, portarias etc.

Para obtenção de dados, optou-se por questionários semiestruturados, com perguntas abertas e fechadas, esse material será conduzido por um roteiro categorizado por assuntos relativos à temática da pesquisa.

Para garantir o máximo de anonimato, optou-se por um formulário *google forms* (formato virtual), sem qualquer identificação, principalmente pelo fato de a pesquisadora pertencer ao quadro de funcionários e assim evitar quaisquer constrangimentos.

Para a análise de dados, utilizaremos como técnica a tematização. Segundo Fontoura (2011) o processo de categorização e organização, permite identificar temas relevantes e relações entre eles.

Após analisar os dados sistematizados será preciso relacionar essa realidade empírica com a fundamentação teórica elencada, para a elaboração de um material contemplativo de tais análises, voltado para uma formação não apenas para o exercício de atividades produtivas, mas para o mundo do trabalho de maneira mais crítica e integral.

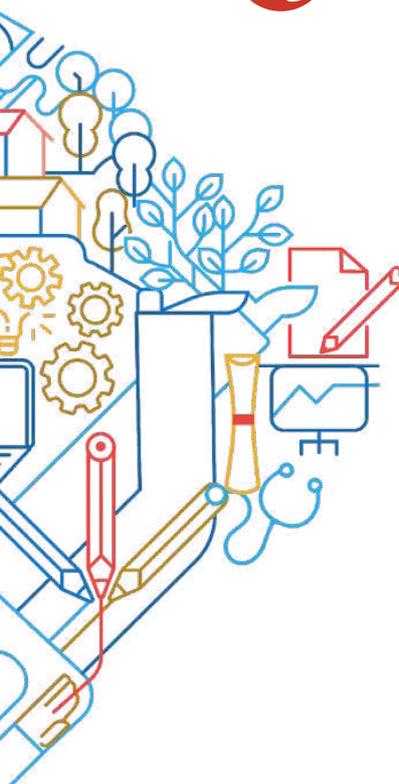
Portanto os procedimentos realizados nesta pesquisa que envolvem as ações dos participantes serão: respostas aos questionários e avaliação do produto educacional.

A proposta do produto é abordar a importância para a formação docente do ensino vinculado à pesquisa e extensão, entendendo o trabalho como princípio educativo, o que “equivale dizer que o ser humano é produtor da sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade” (Ramos, 2008, p.4).

Para Caetano et al (2019) é fundamental que se avance em relação as propostas para a formação humana e formação docente que estejam vinculadas à educação profissional e tecnológica, utilizando para isso as tecnologias educacionais, compreendendo que é uma produção humana e que possui seu caráter social, com proposições para essa formação integral.

No Produto Educacional ficará à disposição informações para os docentes do Colégio Pedro II - um material para pensar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e como o seu trabalho pode desenvolver uma formação constante, que trará um ensino mais contextualizado e reflexivo.





Referências bibliográficas:

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei n. 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 2, 26 jun. 2012. CIAVATTA, Maria. O trabalho docente e os caminhos do conhecimento. A historicidade da educação profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

FONTOURA, H. A. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, H.A. (org.) Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa. 1. ed. Niterói: Intertexto, p. 61-82, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia - Saber necessário à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008. KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v.38, n. 139, p. 331-354, abr./jun., 2017.

PUHL, M. J.; DRESCH, O. I. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa extensão e o conhecimento. Revista Dialogus, Ribeirão Preto, v. 5, n. 1, p. 39-55, 2016. RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, Anais. Belém: SEDUC/PA, p. 1-30, 2008. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2022.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. In: Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.17, n.2 , p.621-638, abr./jun.2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PROJETO INTERVENTIVO DE RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM: ABORDAGEM PIRA

Sheila M. dos Santos¹

Maria Eduarda da Silva²

Introdução

O conhecimento científico desempenha papel de destaque na organização da sociedade contemporânea, contribuindo para mudanças na vida dos indivíduos, profissionais de Cidadania e Sociedade. (CEDF)

Com essa perspectiva na sociedade há um gama de informações que não costuma ser tratada de maneira adequada, e cabe à escola o papel fundamental de atender as demandas e nesse sentido de atender essa demanda cabe ao professor o papel desenvolver as habilidades do conhecimento técnico- científico o que em muitos casos requer um trabalho extenso e específico. (Veiga e Quenehenn).

Especialmente no ensino de química em que percebe-se a dificuldade dos alunos em aprender e associar o conteúdo com o seu cotidiano, o que por vezes acaba tornando o conteúdo desinteressante e de difícil compreensão. (Veiga e Quenehenn)

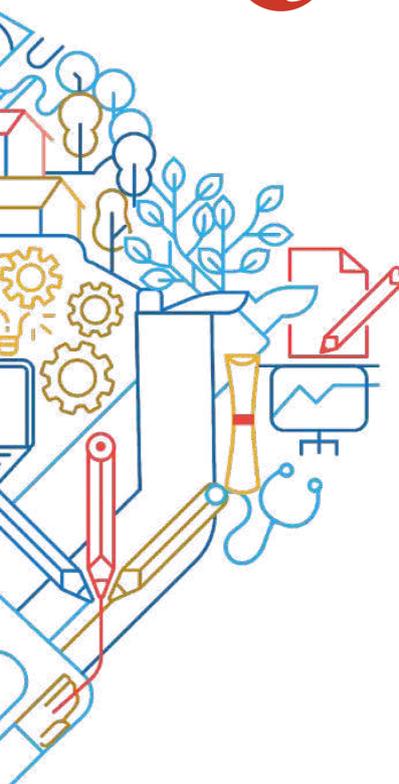
Observando essa necessidade o Projeto inventivo de Recuperação de Aprendizagem (PIRA)- CED 08 Gama/2021 está sendo desenvolvido que tem como principal objetivo a recuperação de conteúdo e notas dos alunos que não conseguiram alcançar o conteúdo previsto pela professora.

No entanto, muitas vezes, os conhecimentos químicos ainda são tratados nas escolas de maneira muito formal, exigindo-se que o aluno memorize fatos, nomes, regras e leis.

De acordo com Santo, segundo Vasconcelos, outro aspecto importante para a eficiência do ensino de Química é o envolvimento do aluno na construção do seu próprio conhecimento na atividade desenvolvida pelo professor. Sabe-se que não existe uma fórmula exata para se atingir um ensino de qualidade, porém cabe aos educadores utilizar recursos que ativem a capacidade dos alunos para que eles descubram um modo mais simples e eficiente de aprender. Dentre os recursos disponíveis, encontram-se as atividades lúdicas que, quando somadas à educação, tornam-se uma combinação indispensável na melhoria da qualidade de vida das pessoas, pois o lúdico carrega a magia do encantamento, que traz ao aluno os sentimentos de satisfação e prazer (SANTOS ORG, 2010 apud, VASCONCELOS, 2015, p.133).



¹ Graduanda do Curso licenciatura Química (IFB), Bolsista do Programa PIBID sheiladm6@gmail.com.
² Graduanda do Curso licenciatura Química (IFB), Bolsista do Programa PIBID bdamadani@gmail.com.



Metodologia

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o projeto PIRA que foi desenvolvido no centro educacional número 08 Gama/DF. Inicialmente o primeiro contato com o projeto foi feito a partir de observações em sala de aula logo depois a professora explicou como funcionava o projeto e em que consistia a sua abordagem que foi feita da seguinte forma os alunos que possuíam uma maior desenvoltura com conteúdo aplicada em sala eram monitores daqueles que tinham uma dificuldade maior com o conteúdo.

Logo após o período de observações foi realizado as primeiras monitoria foi feita da seguinte forma, os alunos foram separados em grupos de 6 alunos logo foi entregue a eles lista de exercícios referentes ao conteúdo, quando tinham alguma dificuldade com a tarefa nós alunas pibidianas os auxiliam juntamente com a professora .Além das listas foi também proposto a realização de experimentos que os ajudassem na compreensão do conteúdo, nessa etapa apenas os alunos participaram, eles escolheram os experimentos e conteúdo que queria abordar e qual o objetivo a alcançar .

Resultado e Discussões

Levando em consideração os resultados obtidos no final do semestre e média de reprovação, os objetivos aos quais o projeto foi proposto atingiu o intuito, considerando os relatos feitos pelos alunos e suas médias finais. Além disso, os monitores registraram suas experiências em relação ao projeto na qual relataram o quanto o projeto ensinou e como auxiliando os colegas perceberam a evolução dos alunos e deles próprios fazendo com que o desenvolvimento da questão proposta se concretizasse. Ademais, os métodos trabalhados na aula consistia na facilitação da aprendizagem pois conforme dito pelos estudantes a forma que os monitores falavam os facilitava a compreensão do conteúdo pois tinham uma linguagem mais acessível para eles e além disso os ajudavam a relembrar a matéria.

Conclusões

Portanto, as brincadeiras, jogos e outras dinâmicas dentro de sala de aula, vem com o objetivo de amenizar o processo de ensino e aprendizagem, consolidando inclusive a relação professor-aluno, onde o aluno se sinta confiante, confortável e por fim receber ajuda com o despertar da própria autonomia.

Levando em consideração toda a proposta de trabalho, foi possível observar e identificar que as dificuldades na aprendizagem de química se dão por essa falta de associação com seu cotidiano, porque para eles é difícil aprender algo abstrato que não tem nenhuma relação para eles.

Com os resultados obtidos em sala de aula foi possível observar que o projeto obteve um grande êxito. Ao olharmos para os experimentos apresentados pelos estudantes e toda a sua desenvoltura em explicar o conteúdo concluímos que



CEPUERJ



ifht

